



**FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO
Y EDUCACIÓN**

Tesis Doctoral

**REPRESENTACIONES DE LA CIUDADANÍA:
UNA VISIÓN COSMOPOLITA.**

Estudio con estudiantes y profesores de Educación Secundaria.

Tatiana García Vélez

**Dirigida por
Dra. Liliana Jacott**

Dr. Antonio Maldonado

Madrid, 2016



A mi madre.

A mi padre.



AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar este trabajo agradeciendo a todas aquellas personas que forman parte de esta Tesis de una u otra forma.

A mis directores, Liliana Jacott y Antonio Maldonado por animarme y por creer en mí. Sin ustedes hubiera sido imposible realizar este trabajo. Gracias por enseñarme todo lo que he podido aprender. Les estaré siempre agradecida. Liliana y Antonio, gracias por darme la oportunidad de formar parte de este equipo y por hacerme partícipe de proyectos tan interesantes e intelectualmente estimulantes.

Agradezco especialmente a Alejandra Navarro por la dirección del proyecto de investigación I+D titulado: “¿Qué educación para la ciudadanía necesitamos? Propuestas derivadas de una investigación sobre las ideas y actitudes de profesores y estudiantes acerca de la Educación para la Ciudadanía”. Investigación financiada con fondos de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Innovación y Ciencia (SEJ2007-64719/EDUC). Del cual hemos podido extraer esta tesis.

Agradezco la colaboración en la elaboración y validación del cuestionario a Claudia Mesina y a Luis Cifuentes. En la aplicación y análisis de datos a Eduardo Ordoñez.

Agradezco la colaboración y disposición de todos los Institutos de Educación Secundaria que nos abrieron sus puertas para poder recoger los datos que hemos utilizado en esta tesis. Y especialmente a las y los estudiantes y el profesorado de secundaria que con su desinteresada participación permitieron la recogida de datos de esta tesis. De igual forma agradezco la participación de los estudiantes del MESOB de la

Tatiana García Vélez

Universidad Autónoma de Madrid, que colaboraron en esta investigación con sus repuestas.

A todas y todos los compañeros del grupo de investigación GICE, que de una u otra forma han apoyado el desarrollo de esta tesis. Y agradezco muy especialmente a mis compañeros y compañeras del grupo de ciudadanía: Vanesa Seguro, Vanesa, Almudena, Everardo, Santiago y Toni. Su aporte ha sido invaluable.

Un agradecimiento cariñoso para mi tío Orlando por el diseño de la portada.

Índice general

Índice de tablas	15
Índice de figuras	24
Introducción	31
 Capítulo 1. Ciudadanía cosmopolita y Educación	 35
1.1 El concepto de ciudadanía	35
1.2. Hacia una ciudadanía cosmopolita: Ventanas sobre el cosmopolitismo	48
1.3 ¿Quiénes son las personas cosmopolitas?	50
1.4 ¿Qué significa ser ciudadanas y ciudadanos cosmopolitas en el mundo actual?	54
1.5 Ciudadanía cosmopolita y perspectivas sobre el cosmopolitismo	59
a. Una condición sociocultural.	60
b. Una perspectiva filosófica.	61
c. Un proyecto político a través de la construcción de instituciones transnacionales.	62
d. Un proyecto político para el reconocimiento de las identidades múltiples.	63
e. Una actitud u orientación.	64
f. Una práctica o competencia.	65
1.6 ¿Qué piensan los jóvenes sobre el conocimiento cívico?	68
1.7 ¿Qué piensan los profesores sobre la educación cívica?	82
1.8 La Educación para la ciudadanía y su currículo	90

1.9 La Educación para la Ciudadanía en España	95
1.9.1 Desarrollo por ciclos (LOE y LOMCE).	106
1.10 Sobre la ciudadanía cosmopolita y su representación	117
Capítulo 2. Una aproximación metodológica a la evaluación de la representación de la Ciudadanía Cosmopolita	119
2.1 Objetivos	120
2.2 Hipótesis	123
2.3 Diseño del instrumento	125
2.4 Validación del cuestionario	129
2.4.1 Validación de formato.	129
2.5 Participantes: centros educativos, estudiantes y docentes	133
2.5.1 Centros educativos.	133
2.5.2 Estudiantes.	136
2.5.3 Profesorado.	138
2.6 Procedimiento	140
Capítulo 3. La ciudadanía cosmopolita y sus dimensiones	143
3.1 Dimensiones de la ciudadanía	147
3.1.1 Democracia.	147
3.1.2 Diversidad/Identidad.	148
3.1.3 Globalización.	150
3.1.4 Desarrollo Sostenible.	151
3.1.5 Imperio, Imperialismo y Poder.	152
3.1.6 Migración.	154

3.1.7 Derechos Humanos.	155
3.1.8 Prejuicio, Discriminación y Racismo.	156
3.1.9 Justicia.	157
3.1.10 Derechos digitales.	158
3.2 Dilemas del cuestionario por subescalas	160
3.2.1 Subescala de Democracia.	161
3.2.2 Subescala de Diversidad.	166
3.2.3 Subescala de Globalización.	171
3.2.4 Subescala de Desarrollo Sostenible.	175
3.2.5 Subescala de Imperialismo, Imperio y Poder.	179
3.2.6 Subescala de Migración.	184
3.2.7 Subescala de Derechos Humanos.	188
3.2.8 Subescala de Prejuicio, Discriminación y Racismo.	193
3.2.9 Subescala de Justicia.	197
3.2.10 Subescala de Derechos Digitales.	200
3.3 Validación del valor cosmopolita de las alternativas	204
3.3.1 Escala de Ciudadanía Cosmopolita.	205
3.3.2 Validación de expertos.	208
3.3.3 Cálculo del Índice de Cosmopolitismo.	209
3.3.4 Índice de Cosmopolitismo para cada una de las subescalas.	216
 Capítulo 4. La representación de la Ciudadanía Cosmopolita de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria	 221
4.1 Resultados y análisis de las puntuaciones los estudiantes de Secundaria por cursos	221

4.1.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.	222
4.1.2. Resultados en las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita.	229
4.1.3. Análisis factorial de las subescalas por curso.	253
4.2 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por las y los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en función del género	262
4.2.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.	262
4.2.2 Resultados por subescalas en función del género.	265
4.2.3. Análisis factorial de las subescalas por género.	268
4.2.4. Interacciones entre género y curso.	274
4.3 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por estudiantes de Secundaria en función del país de origen	277
4.3.1 Resultados generales de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.	277
4.3.2 Resultados por subescalas de acuerdo al país de origen.	281
4.3.3. Análisis factorial por país de nacimiento.	284
4.3.4. Interacción entre curso y país de origen.	287
4.3.5 Interacción entre género y país de origen.	291
4.3.6. Interacción entre curso, género y país de origen.	295
4.4 Conclusiones de los resultados con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria	298
 Capítulo 5. La representación de la Ciudadanía Cosmopolita de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria	 303
5.1 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por las y los profesores de Educación Secundaria en función del nivel de experiencia docente	305
5.1.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.	305
5.1.2. Resultados en las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita.	309

5.1.3 Análisis factorial de las subescalas por nivel de experiencia docente.	330
5.2 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en función del género	338
5.2.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita en función del género.	338
5.2.2 Resultados por subescalas en función del género.	341
5.2.3. Análisis factorial de las subescalas por género.	342
5.2.4. Interacciones entre nivel de experiencia y género.	347
5.3 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en función del área de conocimiento	350
5.3.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía en función del área de conocimiento.	351
5.3.2 Resultados de las subescalas en función del área de conocimiento.	354
5.3.3. Análisis factorial de las subescalas por área de conocimiento.	356
5.4 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en función de la docencia en Educación para la Ciudadanía	360
5.4.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía en función de la docencia en Educación para la Ciudadanía.	361
5.4.2 Resultados de las subescalas en función de la docencia en Educación para la Ciudadanía.	365
5.5 Conclusiones de los resultados relativos al profesorado de Educación Secundaria	367
Capítulo 6. Representaciones del profesorado y estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Comparación de resultados	37
6.1 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por profesores y estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria	37

6.1.1. Resultados de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.	371
6.1.2. Resultados en las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita.	375
6.1.3. Análisis factorial de las subescalas.	393
6.2 Conclusiones de los resultados comparativos entre profesoras/es y estudiantes	396
Capítulo 7. Discusión y conclusiones	397
7.1 Limitaciones y futuras líneas de investigación futuras	416
Referencias	421
Anexo 1. Cuestionario de Representaciones sobre la Ciudadanía para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Versión en español.	443
Anexo 2. Cuestionario de validación para expertos.	457
Anexo 3. Cuestionario de Representaciones sobre la Ciudadanía para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Versión en euskera.	477
Anexo 4. Cuestionario de Representación sobre la Ciudadanía para profesores de Educación Secundaria Obligatoria	491

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Concepciones históricas de la ciudadanía</i>	39
Tabla 2	<i>Atributos y habilidades ciudadanas</i>	41
Tabla 3	<i>Perspectiva de mínimos y máximos en la ciudadanía democrática</i>	43
Tabla 4	<i>Capacidades ciudadanas</i>	45
Tabla 5	<i>Tipos de ciudadanos</i>	46
Tabla 6	<i>Lista de competencias cosmopolitas</i>	67
Tabla 7	<i>Escalas para evaluar el conocimiento y las actitudes cívicas</i>	71
Tabla 8	<i>Características de un buen ciudadano</i>	83
Tabla 9	<i>Características del buen ciudadano por porcentajes para el profesorado en Rusia</i>	86
Tabla 10	<i>Comparación de los conceptos de buen ciudadano en 5 países</i>	88
Tabla 11	<i>Características principales del buen ciudadano escogidas por los profesores en los 5 países</i>	89
Tabla 12	<i>Principios y fines de la educación relacionados con la Ed. para la Ciudadanía, en la LOE (2006)</i>	98
Tabla 13	<i>Bloques de la materia de Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos en la ESO</i>	100
Tabla 14	<i>Competencias básicas ESO. RD 1631/2006</i>	105
Tabla 15	<i>Objetivos de la Ed. Primaria relacionados con la Ed. para la Ciudadanía</i>	107
Tabla 16	<i>Objetivos de la Ed. Secundaria Obligatoria relacionados con la Ed. para la Ciudadanía</i>	111
Tabla 17	<i>Objetivos del Bachillerato relacionados con la Ed. para la ciudadanía (LOE, 2006)</i>	116
Tabla 18	<i>Media dada por los expertos para cada dilema en las dimensiones de legibilidad, representatividad y credibilidad (puntuación máxima y mínima)</i>	131

Tabla 19	<i>Muestra total de participantes por tipo de centro y Comunidad Autónoma</i>	134
Tabla 20	<i>Distribución por tipo de centro y género de la muestra total</i>	135
Tabla 21	<i>Distribución de la muestra de profesores en ejercicio por tipo de centro y grupos</i>	136
Tabla 22	<i>Muestra de estudiantes por Comunidad Autónoma</i>	136
Tabla 23	<i>Frecuencia de los estudiantes por nivel educativo</i>	137
Tabla 24	<i>Porcentaje por origen dentro de los estudiantes autóctonos</i>	138
Tabla 25	<i>Distribución de la muestra de profesorado por nivel</i>	138
Tabla 26	<i>Distribución de la muestra de profesorado en ejercicio por género y tipo de centro</i>	139
Tabla 27	<i>Distribución de la muestra de profesorado por género y experiencia formativa</i>	139
Tabla 28	<i>Distribución del profesorado en ejercicio por nivel educativo en que imparte clase</i>	139
Tabla 29	<i>Distribución del profesorado en ejercicio por Comunidad y tipo de centro</i>	140
Tabla 30	<i>Dimensiones de la Ciudadanía Cosmopolita</i>	147
Tabla 31	<i>Principales elementos del concepto de guerra justa</i>	153
Tabla 32	<i>Ejemplo de la transformación de las puntuaciones de los expertos a la alternativa intermedia del dilema 12</i>	210
Tabla 33	<i>Ejemplo de la transformación de las puntuaciones asignadas por la investigación en el dilema 12</i>	212
Tabla 34	<i>Índices de Cosmopolitismo (IC) obtenidos para todos los dilemas</i>	214
Tabla 35	<i>Ejemplo de las transformaciones de las puntuaciones globales para un sujeto</i>	216
Tabla 36	<i>Subescalas de la ciudadanía y dilemas que las componen</i>	217
Tabla 37	<i>Valores que corresponde a la Subescala de Democracia</i>	218

Tabla 38	<i>Ejemplo de las transformaciones de las puntuaciones de la Subescala de Democracia para un sujeto</i>	219
Tabla 39	<i>Hipótesis en relación a los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria</i>	221
Tabla 40	<i>Análisis de varianza del IC en la ECC por curso</i>	224
Tabla 41	<i>Diferencia de medias en el IC en la ECC en los distintos grupos</i>	224
Tabla 42	<i>Valores de los percentiles para la ECC</i>	226
Tabla 43	<i>Puntuaciones medias y desviación estándar de cada subescala por curso</i>	229
Tabla 44	<i>Test de Scheffé para la Subescala de Democracia por curso</i>	230
Tabla 45	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Democracia</i>	231
Tabla 46	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Democracia por curso</i>	232
Tabla 47	<i>Test de Scheffé para la Subescala de Diversidad por curso</i>	233
Tabla 48	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Diversidad</i>	233
Tabla 49	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Diversidad por curso</i>	233
Tabla 50	<i>Test de Scheffé para la Subescala de Globalización por curso</i>	235
Tabla 51	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Globalización</i>	235
Tabla 52	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Globalización por curso</i>	235
Tabla 53	<i>Test de Scheffé para la Subescala de Desarrollo Sostenible por curso</i>	237
Tabla 54	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Desarrollo Sostenible</i>	237
Tabla 55	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Desarrollo Sostenible por curso</i>	238
Tabla 56	<i>Test de Scheffé para la Subescala de Imperialismo por curso</i>	239
Tabla 57	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Imperialismo</i>	239

Tabla 58	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Imperialismo por curso</i>	240
Tabla 59	<i>Test de Scheffé para la Subescala de Migración por curso</i>	241
Tabla 60	<i>Percentiles para la Subescala de Migración</i>	241
Tabla 61	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Migración por curso</i>	242
Tabla 62	<i>Test de Scheffé para la Subescala de Derechos Humanos por curso</i>	243
Tabla 63	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Humanos</i>	243
Tabla 64	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Humanos por curso</i>	244
Tabla 65	<i>Test de Scheffé para la Subescala de Prejuicio por curso</i>	245
Tabla 66	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Prejuicio</i>	245
Tabla 67	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Prejuicio por curso</i>	246
Tabla 68	<i>Test de Scheffé para la Subescala de Justicia por curso</i>	247
Tabla 69	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Justicia</i>	247
Tabla 70	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Justicia por curso</i>	248
Tabla 71	<i>Test de Scheffé para la Subescala de Derechos Digitales por curso</i>	249
Tabla 72	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Digitales</i>	249
Tabla 73	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Digitales por curso</i>	250
Tabla 74	<i>Diferencias entre los grupos en la ECC para las 10 subescalas</i>	252
Tabla 75	<i>Resultados test KMO y Barlett para el grupo de 2º y 3º de ESO</i>	254
Tabla 76	<i>Extracción de componentes rotados (2º y 3º de ESO)</i>	255
Tabla 77	<i>Resultados test KMO y Barlett para el grupo de 4º de ESO</i>	256
Tabla 78	<i>Extracción de componentes rotados (4º de ESO)</i>	257
Tabla 79	<i>Resultados test KMO y Barlett para toda la muestra</i>	259
Tabla 80	<i>Extracción principal de componentes para la muestra total de estudiantes</i>	259
Tabla 81	<i>Análisis de varianza del IC en la ECC por género</i>	263
Tabla 82	<i>Valores de los percentiles por género</i>	264

Tabla 83	<i>Análisis de varianza de las Subescalas con diferencias significativas en función del género</i>	267
Tabla 84	<i>Resultados test KMO y Barlett para el grupo de mujeres</i>	269
Tabla 85	<i>Extracción de componentes rotados. (Género, mujer)</i>	270
Tabla 86	<i>Resultados test KMO y Barlett para el grupo de hombres</i>	270
Tabla 87	<i>Extracción de componentes rotados. (Género, hombre)</i>	271
Tabla 88	<i>Prueba de efecto entre sujetos. Curso y Género en la ECC</i>	274
Tabla 89	<i>Análisis de varianza de las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita en función del país de nacimiento</i>	282
Tabla 90	<i>Resultados test KMO y Barlett para la muestra de estudiantes autóctonos</i>	284
Tabla 91	<i>Extracción de componentes rotados. España</i>	285
Tabla 92	<i>Resultados test KMO y Barlett para la muestra de estudiantes migrantes</i>	285
Tabla 93	<i>Extracción de componentes rotados. País. Otros países</i>	286
Tabla 94	<i>Prueba de efecto entre sujetos. Curso y país de nacimiento en la ECC</i>	288
Tabla 95	<i>Prueba de efecto entre sujetos. Curso y país de nacimiento por subescalas</i>	290
Tabla 96	<i>Prueba de efecto entre sujetos. Género y país de nacimiento en la ECC</i>	292
Tabla 97	<i>Prueba de efecto entre sujetos. Género y país de nacimiento por subescalas</i>	293
Tabla 98	<i>Prueba de efecto entre sujetos. Curso, género y país de nacimiento, en la ECC</i>	296
Tabla 99	<i>Prueba de efecto entre sujetos. Curso, género y país de nacimiento, por subescalas</i>	297
Tabla 100	<i>Puntuaciones medias en función del curso, género y país de nacimiento en la Subescala de Democracia</i>	298
Tabla 101	<i>Hipótesis en relación a los profesores de Educación Secundaria Obligatoria</i>	304

Tabla 102	<i>Análisis de varianza del IC en la ECC por nivel de experiencia docente. (Experiencia vs. Formación)</i>	306
Tabla 103	<i>Valores de los percentiles para la ECC</i>	307
Tabla 104	<i>Puntuaciones medias y desviación estándar de cada subescala por grupo de profesores</i>	311
Tabla 105	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Democracia</i>	312
Tabla 106	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Democracia. Profesores con experiencia docente y en formación</i>	312
Tabla 107	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Diversidad</i>	313
Tabla 108	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Diversidad. Profesores con experiencia docente y en formación</i>	314
Tabla 109	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Globalización.</i>	315
Tabla 110	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Globalización. Profesores con experiencia docente y en formación</i>	316
Tabla 111	<i>Valores de los percentiles para la subescala de Desarrollo Sostenible</i>	317
Tabla 112	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Desarrollo Sostenible. Profesores con experiencia y en formación</i>	317
Tabla 113	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Imperialismo.</i>	319
Tabla 114	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Imperialismo. Profesores con experiencia docente y en formación</i>	319
Tabla 115	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Migración.</i>	320
Tabla 116	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Migración. Profesores con experiencia docente y en formación</i>	321
Tabla 117	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Humanos</i>	322
Tabla 118	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Humanos. Profesores con experiencia docente y en formación</i>	322
Tabla 119	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Prejuicio</i>	324

Tabla 120	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Prejuicio. Profesores con experiencia docente y en formación</i>	325
Tabla 121	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Justicia.</i>	326
Tabla 122	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Justicia. Profesores con experiencia docente y en formación</i>	326
Tabla 123	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Digitales</i>	327
Tabla 124	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Digitales. Profesores con experiencia docente y en formación</i>	328
Tabla 125	<i>Resultados test KMO y Barlett para toda la muestra de profesores</i>	331
Tabla 126	<i>Extracción de componentes rotados para toda la muestra de profesores</i>	331
Tabla 127	<i>Resultados test KMO y Barlett para el grupo de profesores con experiencia</i>	332
Tabla 128	<i>Extracción de componentes rotados por nivel de experiencia docente (con experiencia)</i>	333
Tabla 129	<i>Resultados test KMO y Barlett para el grupo de profesores en formación</i>	334
Tabla 130	<i>Extracción de componentes rotados por nivel de experiencia (en formación)</i>	334
Tabla 131	<i>Análisis de varianza del IC en la ECC por género</i>	339
Tabla 132	<i>Valores de los percentiles para la ECC</i>	340
Tabla 133	<i>Análisis de varianza con diferencias significativas para las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita en función del género</i>	342
Tabla 134	<i>Resultados test KMO y Barlett para el grupo de mujeres</i>	343
Tabla 135	<i>Extracción de componentes rotados por género (Mujeres)</i>	344
Tabla 136	<i>Resultados test KMO y Barlett para el grupo de hombres</i>	345
Tabla 137	<i>Extracción de componentes rotados por género (Hombres)</i>	346
Tabla 138	<i>Prueba de efecto entre sujetos. Nivel de experiencia y género en la ECC</i>	347

Tabla 139	<i>Prueba de efecto entre sujetos. Nivel de experiencia y Género por subescalas</i>	349
Tabla 140	<i>Comparación de medias entre la Subescala de Prejuicio en la que se obtienen diferencias significativas</i>	350
Tabla 141	<i>Análisis de varianza del IC en la ECC por área de conocimiento (Ciencias Sociales y Humanidades vs. Ciencias)</i>	352
Tabla 142	<i>Valores de los percentiles para la ECC</i>	353
Tabla 143	<i>Análisis de varianza con diferencias significativas para las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita en función del área de conocimiento</i>	356
Tabla 144	<i>Resultados test KMO y Barlett para el grupo de C. Sociales y Humanidades</i>	357
Tabla 145	<i>Extracción de componentes rotados por área de conocimiento (Ciencias Sociales y Humanidades)</i>	357
Tabla 146	<i>Resultados test KMO y Barlett para el grupo de Ciencias</i>	358
Tabla 147	<i>Extracción de componentes rotados por área de conocimiento (Ciencias)</i>	359
Tabla 148	<i>Análisis de varianza del IC en la ECC por asignatura que imparten</i>	362
Tabla 149	<i>Valores de los percentiles para la ECC</i>	363
Tabla 150	<i>ANOVA en las que se encuentran diferencias significativas para la Subescala de Justicia</i>	367
Tabla 151	<i>Medias de todas las subescalas profesores y estudiantes</i>	374
Tabla 152	<i>Valores de los percentiles para la ECC</i>	374
Tabla 153	<i>ANOVA Subescalas con diferencias significativas profesores y estudiantes</i>	376
Tabla 154	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Democracia</i>	378
Tabla 155	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Democracia para cada grupo</i>	378
Tabla 156	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Diversidad</i>	379

Tabla 157	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Diversidad para cada grupo</i>	380
Tabla 158	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Globalización</i>	381
Tabla 159	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Globalización para cada grupo</i>	381
Tabla 160	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Desarrollo Sostenible</i>	382
Tabla 161	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Desarrollo Sostenible para cada grupo</i>	383
Tabla 162	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Imperialismo</i>	384
Tabla 163	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Imperialismo para cada grupo</i>	384
Tabla 164	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Migración</i>	385
Tabla 165	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Migración para cada grupo</i>	386
Tabla 166	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Humanos</i>	387
Tabla 167	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Humanos para cada grupo</i>	387
Tabla 168	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Prejuicio</i>	388
Tabla 169	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Prejuicio para cada grupo</i>	389
Tabla 170	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Justicia</i>	390
Tabla 171	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Justicia para cada grupo</i>	390
Tabla 172	<i>Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Digitales</i>	391
Tabla 173	<i>Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Digitales para cada grupo</i>	392
Tabla 174	<i>Resultados test KMO y Barlett para el total de la muestra</i>	393
Tabla 175	<i>Extracción de componentes rotados (total de la muestra)</i>	394

Índice de figuras

<i>Figura 1</i>	Países que participaron en el IEA (1999).	69
<i>Figura 2</i>	Recomendaciones de la Ed. para la Ciudadanía. (LOMCE, 2013)	103
<i>Figura 3</i>	Escala de Ciudadanía Cosmopolita (ECC).	128
<i>Figura 4</i>	Porcentaje de países de procedencia en la muestra de estudiantes.	137
<i>Figura 5</i>	Dilema 1. Subescala de Democracia: Elecciones.	162
<i>Figura 6</i>	Dilema 2. Subescala de Democracia: Representantes políticos.	163
<i>Figura 7</i>	Dilema 3. Subescala de Democracia: ciudadanía inclusiva.	165
<i>Figura 8</i>	Dilema 4. Subescala de Diversidad: Costumbres.	167
<i>Figura 9</i>	Dilema 5. Subescala de Diversidad: Discapacidad.	168
<i>Figura 10</i>	Dilema 6. Subescala de Diversidad: Familia.	170
<i>Figura 11</i>	Dilema 7. Subescala de Globalización: Redistribución de recursos.	171
<i>Figura 12</i>	Dilema 8. Subescala de Globalización: Lengua 1.	173
<i>Figura 13</i>	Dilema 9. Subescala de Globalización: Cambio climático.	174
<i>Figura 14</i>	Dilema 10. Subescala de Desarrollo Sostenible: Consumo.	176
<i>Figura 15</i>	Dilema 11. Subescala de Desarrollo Sostenible: Entorno.	177
<i>Figura 16</i>	Dilema 14. Subescala de Desarrollo Sostenible: Contaminación.	178
<i>Figura 17</i>	Dilema 12. Subescala de Imperialismo, Imperio y Poder: ONU.	180
<i>Figura 18</i>	Dilema 13. Subescala de Imperialismo, Imperio y Poder: Guerra Justa.	181

<i>Figura 19</i>	Dilema 15. Subescala de Imperialismo, Imperio y Poder: Cultura.	183
<i>Figura 20</i>	Dilema 19. Subescala de Migración: Nacionalidad.	185
<i>Figura 21</i>	Dilema 20. Subescala de Migración: Herencia cultural.	186
<i>Figura 22</i>	Dilema 21. Subescala de Migración: Trabajo.	187
<i>Figura 23</i>	Dilema 22. Subescala de Derechos Humanos: Participación.	189
<i>Figura 24</i>	Dilema 23. Subescala de Derechos Humanos: Trabajo 2.	191
<i>Figura 25</i>	Dilema 24. Subescala de Derechos Humanos: Salud.	192
<i>Figura 26</i>	Dilema 16. Subescala de Prejuicio, Discriminación y Racismo: Cultura.	194
<i>Figura 27</i>	Dilema 17. Subescala de Prejuicio, Discriminación y Racismo: Lengua 2	195
<i>Figura 28</i>	Dilema 18. Subescala de Prejuicio, Discriminación y Racismo: Trabajo 3.	196
<i>Figura 29</i>	Dilema 25. Subescala de Justicia: Jueces.	197
<i>Figura 30</i>	Dilema 26. Subescala de Justicia: Leyes.	198
<i>Figura 31</i>	Dilema 27. Subescala de Justicia: Asilo.	200
<i>Figura 32</i>	Dilema 28. Subescala de Derechos digitales: Acceso.	201
<i>Figura 33</i>	Dilema 29. Subescala de Derechos digitales: Intimidad.	202
<i>Figura 34</i>	Dilema 30. Subescala de Derechos digitales: Protección de datos	203
<i>Figura 35</i>	Esquema de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita (ECC).	206
<i>Figura 36</i>	Ejemplo de evaluación de dilemas para los expertos en ciudadanía.	207
<i>Figura 37</i>	Ejemplo de IC obtenido por un sujeto en la ECC.	216
<i>Figura 38</i>	Distribución de la muestra de estudiantes por curso.	222

<i>Figura 39</i>	Puntuación media del IC en la ECC para los diferentes cursos.	223
<i>Figura 40</i>	Representación del IC en la ECC por cursos.	225
<i>Figura 41</i>	Distribución por cuartiles del IC entre los cursos.	226
<i>Figura 42</i>	Representación del IC en la Subescala de Democracia por curso.	232
<i>Figura 43</i>	Representación del IC en la Subescala de Diversidad por curso.	234
<i>Figura 44</i>	Representación del IC en la Subescala de Globalización por curso.	236
<i>Figura 45</i>	Representación del IC en la Subescala de Desarrollo Sostenible por curso.	238
<i>Figura 46</i>	Representación del IC en la Subescala de Imperialismo por curso.	240
<i>Figura 47</i>	Representación del IC en la Subescala de Migración por curso.	242
<i>Figura 48</i>	Representación del IC en la Subescala de Derechos Humanos por curso.	244
<i>Figura 49</i>	Representación del IC en la Subescala de Prejuicio por curso.	246
<i>Figura 50</i>	Representación del IC en la Subescala de Justicia por curso.	248
<i>Figura 51</i>	Representación del IC en la Subescala de Derechos Digitales por curso.	250
<i>Figura 52</i>	Comparación de medias de todas las subescalas por curso.	251
<i>Figura 53</i>	Agrupación por factores de las subescalas para la muestra de estudiantes.	261
<i>Figura 54</i>	Distribución de la muestra de estudiantes por género.	263
<i>Figura 55</i>	Representación del IC en la ECC por género.	264
<i>Figura 56</i>	Distribución por cuartiles del IC por género.	265
<i>Figura 57</i>	Diferencia de medias en los IC para cada una de las Subescalas de la Ciudadanía Cosmopolita por género	266

<i>Figura 58</i>	Agrupación por factores de las subescalas para la muestra de estudiantes por género	272
<i>Figura 59</i>	Puntuaciones medias obtenidas en la ECC. (Curso y género).	275
<i>Figura 60</i>	Puntuaciones medias obtenidas en la Subescala de Desarrollo Sostenible. (Curso y género).	276
<i>Figura 61</i>	Distribución de la muestra de estudiantes según su país de nacimiento	278
<i>Figura 62</i>	Distribución de la muestra de estudiantes alóctonos por zonas geopolíticas.	279
<i>Figura 63</i>	Representación del IC en la ECC por zonas geopolíticas.	280
<i>Figura 64</i>	Distribución por cuartiles del IC por país de nacimiento.	281
<i>Figura 65</i>	Diferencia de medias para cada una de las Subescalas de la Ciudadanía Cosmopolita por país de nacimiento.	283
<i>Figura 66</i>	Comparación de medias entre grupos por curso y país de nacimiento, en la ECC.	289
<i>Figura 67</i>	Comparación de medias en la Subescala de Migración. Curso y país de nacimiento.	291
<i>Figura 68</i>	Comparación de medias entre grupos por género y país de nacimiento en la ECC.	293
<i>Figura 69</i>	Comparación de medias entre grupos por género y país de nacimiento. Subescala de Diversidad.	294
<i>Figura 70</i>	Comparación de medias entre grupos por género y país de nacimiento. Subescala de Globalización.	295
<i>Figura 71</i>	Comparación de medias entre grupos por género, curso y de nacimiento. Subescala de Democracia.	298
<i>Figura 72</i>	Distribución de la muestra de profesores	305
<i>Figura 73</i>	Puntuación media del IC en la ECC para los profesores en formación y con experiencia docente.	306
<i>Figura 74</i>	Representación del IC en la ECC por nivel de experiencia docente.	307

<i>Figura 75</i>	Distribución por cuartiles del IC entre los profesores según su nivel de experiencia docente.	308
<i>Figura 76</i>	Frecuencia de los grupos de edad de los profesores según su nivel de experiencia docente.	310
<i>Figura 77</i>	Representación del IC en la Subescala de Democracia por nivel de experiencia docente.	313
<i>Figura 78</i>	Representación del IC en la Subescala de Diversidad por nivel de experiencia docente.	315
<i>Figura 79</i>	Representación del IC en la Subescala de Globalización por nivel de experiencia docente.	316
<i>Figura 80</i>	Representación del IC en la Subescala de Desarrollo Sostenible por nivel de experiencia docente.	318
<i>Figura 81</i>	Representación del IC en la Subescala de Imperialismo por nivel de experiencia docente.	319
<i>Figura 82</i>	Representación del IC en la Subescala de Migración por nivel de experiencia docente.	321
<i>Figura 83</i>	Representación del IC en la Subescala de Derechos Humanos por nivel de experiencia docente.	323
<i>Figura 84</i>	Representación del IC en la Subescala de Prejuicio por nivel de experiencia docente.	325
<i>Figura 85</i>	Representación del IC en la Subescala de Justicia por nivel de experiencia docente.	327
<i>Figura 86</i>	Representación del IC en la Subescala de Derechos Digitales por nivel de experiencia docente.	328
<i>Figura 87</i>	Comparación de medias para todas las subescalas. Profesores con experiencia docente y profesores en formación.	329
<i>Figura 88</i>	Agrupación por factores de las subescalas para la muestra de profesores.	336
<i>Figura 89</i>	Distribución de la muestra de profesores por género.	338
<i>Figura 90</i>	Representación del IC en la ECC en función del género.	339
<i>Figura 91</i>	Distribución por cuartiles del IC entre los profesores en función del género.	340

<i>Figura 92</i>	Diferencia de medias en los IC para cada una de las Subescalas de la Ciudadanía Cosmopolita por género.	341
<i>Figura 93</i>	Puntuaciones medias de la prueba de efecto entre sujetos. Nivel de experiencia docente y género en la ECC.	348
<i>Figura 94</i>	Frecuencia del profesorado con experiencia docente por área de conocimiento.	351
<i>Figura 95</i>	Puntuación media en la ECC de los profesores en función del área de conocimiento.	352
<i>Figura 96</i>	Representación del IC en la ECC por área de conocimiento.	353
<i>Figura 97</i>	Distribución por cuartiles del IC entre los profesores según su área de conocimiento.	354
<i>Figura 98</i>	Diferencia de medias en los IC para cada una de las Subescalas de la Ciudadanía Cosmopolita por área de conocimiento.	355
<i>Figura 99</i>	Frecuencia de profesores en función de la asignatura que imparten.	361
<i>Figura 100</i>	Puntuación media en la ECC para los profesores en función de la asignatura que imparten.	362
<i>Figura 101</i>	Representación del IC en la ECC por docencia en Ed. para la Ciudadanía.	363
<i>Figura 102</i>	Distribución por cuartiles del IC entre el profesorado en función de si imparten o no las asignaturas de <i>Ed. para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos/Ed. Ético-Cívica</i>	364
<i>Figura 103</i>	Diferencia de medias en los IC para cada una de las Subescalas de la Ciudadanía Cosmopolita en función de la docencia en Ed. para la Ciudadanía.	366
<i>Figura 104</i>	Distribución de la muestra total.	372
<i>Figura 105</i>	Puntuación media del IC en la ECC para los diferentes grupos.	373
<i>Figura 106</i>	Representación del IC en la ECC para la muestra total.	373
<i>Figura 107</i>	Distribución por cuartiles del IC entre los grupos.	375

<i>Figura 108</i>	Representación del IC en la Subescala de Democracia para la muestra total.	379
<i>Figura 109</i>	Representación del IC en la Subescala de Diversidad para la muestra total.	380
<i>Figura 110</i>	Representación del IC en la Subescala de Globalización para la muestra total.	382
<i>Figura 111</i>	Representación del IC en la Subescala de Desarrollo Sostenible para la muestra total.	383
<i>Figura 112</i>	Representación del IC en la Subescala de Imperialismo para la muestra total.	385
<i>Figura 113</i>	Representación del IC en la Subescala de Migración para la muestra total.	386
<i>Figura 114</i>	Representación del IC en la Subescala de Derechos Humanos para la muestra total.	388
<i>Figura 115</i>	Representación del IC en la Subescala de Prejuicio para la muestra total.	389
<i>Figura 116</i>	Representación del IC en la Subescala de Justicia para la muestra total.	391
<i>Figura 117</i>	Representación del IC en la Subescala de Derechos Digitales para la muestra total.	392
<i>Figura 118</i>	Agrupación por factores de las subescalas para la muestra total.	395

Introducción

Los estudios sobre ciudadanía y especialmente sobre Educación para la Ciudadanía han cobrado un especial interés en los últimos tiempos, que se ha ido incrementando desde el inicio de este nuevo siglo debido tanto a cambios socioculturales como a decisiones de los órganos internacionales, como el Consejo de Europa. A partir de este interés hemos pretendido analizar esta dimensión de la formación de los y las estudiantes desde la perspectiva del cosmopolitismo, porque creemos que esta concepción representa la perspectiva más generadora de cambios y más acorde con los procesos de transformación social y cultural en el que estamos inmersos en el proceso de globalización de las distintas sociedades y estados, tanto en sus vertientes económicas como en las sociales y personales, especialmente en las educativas. Por ese motivo, a lo largo de esta tesis hemos partido del análisis y la caracterización de la de la ciudadanía cosmopolita para aproximarnos a la comprensión que tienen las y los estudiantes de Educación Secundaria que han cursado la materia de Educación para la Ciudadanía, y la que tienen las y los profesores de Educación Secundaria, tanto si son responsables de la asignatura como si no. Creemos que este enfoque cosmopolita es el más adecuado para impartir y cursar la Educación para la Ciudadanía.

Con el fin de aproximarnos a la representación de la ciudadanía cosmopolita de las y los participantes se diseñó un cuestionario específicamente para ello. Este instrumento nos ha permitido conocer la representación de la ciudadanía tanto de estudiantes como profesores de Educación Secundaria. A lo largo de esta tesis iremos reseñando la información relevante y pertinente para la consecución de los objetivos propuestos. Esta tesis está estructurada en siete capítulos.

En el primer capítulo se describen las teorías actuales alrededor de la ciudadanía cosmopolita. Presentamos diferentes perspectivas y formas de entender el cosmopolitismo, desde un nivel filosófico como educativo, social y político. También señalamos los diferentes estudios realizados alrededor de las concepciones que tienen las y los estudiantes de educación obligatoria sobre la ciudadanía, haciendo especial énfasis en los resultados del estudio IEA. De igual forma hacemos referencia a los estudios más importantes que se ha realizado con profesores de secundaria sobre las representaciones de la ciudadanía. Finalmente, señalamos la presencia que ha tenido la Educación para la Ciudadanía en España, en el currículo de Ed. Primaria y Ed. Secundaria, al igual que en la legislación educativa de 2006 y 2013, teniendo en cuenta que al momento de la elaboración de la presente investigación, las y los estudiantes participantes en la misma, recibieron clases de Ed. para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

En el segundo capítulo se describe la metodología utilizada en esta tesis. Describimos los objetivos de la investigación y las hipótesis que nos hemos planteado. Así como la construcción y validación del instrumento de recolección de la información que hemos utilizado. Finalmente describimos ampliamente los datos de la muestra de estudiantes y profesores que han participado, al igual que los centros educativos que participaron en esta tesis.

En el tercer capítulo presentamos el instrumento diseñado específicamente para esta investigación. Encontraremos detalladas las diferentes dimensiones de la ciudadanía cosmopolita que hemos tenido en cuenta para la construcción del instrumento y lo que entendemos de cada una de ellas. De igual forma, detallamos uno a uno los diferentes dilemas que conforman el cuestionario, señalando cuáles son las opciones de respuestas que consideramos más cosmopolitas y las más tradicionales, en

directa relación con el marco conceptual que hemos descrito previamente. Finalmente mostramos cómo hemos hecho la validación del cuestionario y sus alternativas de respuesta, cómo hemos construido la Escala de Ciudadanía Cosmopolita (ECC) y cómo se ha calculado el Índice de Cosmopolitismo.

En el capítulo 4 describimos los resultados obtenidos con una muestra de estudiantes, contrastando las diferentes hipótesis planteadas en la investigación, analizando los datos en función del género, del país de nacimiento y del curso. Además, estudiaremos las interacciones entre las distintas variables. Los análisis se presentan describiendo los resultados de la ECC y de las subescalas que pretenden evaluar las diferentes dimensiones de la ciudadanía.

Por su parte, en el capítulo 5 analizaremos los resultados obtenidos con el profesorado de Ed. Secundaria, presentando análisis de diferencias en función del género, del nivel de experiencia docente, de las áreas de conocimiento del profesorado y en función de la docencia impartida en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. De nuevo, los análisis se realizan inicialmente respecto a la ECC y de las subescalas de la ciudadanía que hemos planteado.

En el capítulo 6 presentamos una comparación de los resultados obtenidos por estudiantes y profesores, en términos similares a los hechos en los dos capítulos anteriores, pero considerando globalmente a ambos colectivos.

Finalmente, en el último capítulo, presentamos la discusión y las conclusiones obtenidas en nuestra investigación en relación investigaciones previamente realizadas relacionándolas con las concepciones teóricas revisadas en el primer capítulo de la tesis. De igual, forma señalamos las limitaciones que presenta la tesis y las perspectivas de trabajo futuro que abre la misma.



Capítulo 1.

Ciudadanía cosmopolita y Educación

En la presente tesis, nuestro principal interés es conocer las representaciones que tienen el profesorado y alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre el concepto de ciudadanía.. Por esta razón en este capítulo revisaremos distintos enfoques teóricos desde los que se abordan los conceptos de ciudadanía, cosmopolitismo y ciudadanía cosmopolita, los cuales nos han permitido desarrollar nuestra investigación.

Analizaremos las investigaciones más importantes que se han realizado en el ámbito educativo alrededor del concepto de ciudadanía, tanto con profesores como con estudiantes, señalando sus aportaciones teóricas y principales resultados.

También abordaremos algunas de las concepciones sociales o populares que se tienen sobre lo que es la ciudadanía y el cosmopolitismo, comparándolas con algunos de los distintos enfoques teóricos en este campo de conocimiento.

Finalmente, explicaremos el diseño del currículo realizado en España para la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* implantada en 2006 (LOE 2/2006, de 3 de mayo) y en los cambios producidos a partir de la nueva Ley de Educación en relación a ella (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

1.1 El concepto de ciudadanía

El desarrollo del concepto de ciudadanía ha tenido un largo recorrido a lo largo de la historia. Por ello, en este apartado no vamos a abordar el análisis del recorrido histórico del concepto de ciudadanía

desde sus orígenes, porque desbordaría el marco y los objetivos de esta tesis.

Vamos a analizar de su desarrollo desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI. En esta época se han producido una serie de cambios importantes en los procesos políticos y sociales vividos por los distintos Estados y sociedades a nivel mundial, que han transformado el concepto de ciudadanía, lo que ha conducido al surgimiento de diferentes formas y concepciones de entender la misma y un concepto asociado muy relevante que es la democracia (Haste, 2004). En este sentido, desde los años noventa, hay un interés común por redefinir la ciudadanía, teniendo en cuenta los cambios sociales, políticos y económicos de la sociedad actual (Delanty, 2006; Lee y Fouts, 2005).

De acuerdo con algunos autores el concepto de ciudadanía se compone de tres elementos principales o dimensiones: *los derechos, la participación y la identidad* (Carens, 2000; Cohen, 1999; Kymlicka y Norman, 2000). Cuando aludimos a los *derechos* nos estamos refiriendo específicamente al estatus legal de las personas. Definidos por los derechos civiles, políticos y sociales, dando el estatus jurídico a las personas para actuar de acuerdo con la ley, y reconociendo su derecho a reclamar la protección de la misma. Esto no significa necesariamente que cada ciudadano participe en la formulación de la ley, aunque podría y/o debería hacerlo dentro de un estado de derecho. Tampoco requiere que los derechos sean uniformes entre los ciudadanos, aunque sí podría implicar la defensa de ellos y la búsqueda activa de dicha igualdad. En segundo lugar, hablar de *participación* significa considerar a los ciudadanos como agentes políticos activos dentro y fuera de las instituciones políticas de una sociedad. La participación puede estar definida dentro de los parámetros establecidos o en la creación de nuevas formas populares, colectivas y sociales de la misma. Este aspecto se relaciona con la anterior dimensión, en lo que se

refiere a la defensa de los derechos. Ya que sólo a través de la participación social y política podemos buscar la igualdad de los derechos. El tercer elemento, la *identidad*, se refiere a la pertenencia a una comunidad política cultural y social que proporciona una fuente de características distintas para cada uno de los ciudadanos (Kleingeld y Brown, 2014). Esta dimensión puede ser individual y colectiva e incluye aspectos diferentes tales como la integración social, la diversidad y la justicia social. De hecho, Carens (2000) alude al sentido subjetivo de los ciudadanos de pertenencia la dimensión "psicológica" de la ciudadanía, la cual afecta a la fuerza de la identidad colectiva de la comunidad política. De igual forma considera que si suficientes ciudadanos muestran un fuerte sentido de pertenencia a la misma comunidad política, la cohesión social se verá fortalecida. Sin embargo, como muchos otros factores pueden impedir o fomentarlo, la integración social debe ser vista como un aspecto importante que la ciudadanía tiene como objetivo a lograr. Por ello, un prueba crucial para valorar cualquier concepción de la ciudadanía consiste en preguntarse en qué medida puede contribuir a la integración social (Kleingeld y Brown, 2014).

Las relaciones entre estas tres dimensiones son complejas. Los derechos de los que un ciudadano goza definirán en parte la gama de actividades políticas disponibles, y a la vez explicarán cómo la ciudadanía puede ser una fuente de identidad mediante el fortalecimiento de su sentido de autoestima (Rawls, 1973). Una identidad cívica fuerte puede motivar a los ciudadanos a participar activamente en la vida política de su sociedad. Por otra parte, como señala Carens (2000) el hecho de que distintos grupos dentro de un Estado no compartan el mismo sentimiento de identidad política puede ser una razón para argumentar a favor de una asignación diferenciada de los derechos.

El concepto de ciudadanía también varía respecto al momento socio-histórico de una sociedad. Es obvio que no puede ser igual en una sociedad estable que en una sociedad cambiante. En las sociedades estables, por ejemplo, en los actuales Estados de Europa Occidental, los ciudadanos pueden participar de distintas formas, como puede ser ejerciendo su voto, participando activamente en asociaciones o en campañas de distinto tipo, etc. Existen mecanismos establecidos, medios y condiciones de permiten la participación activa de la ciudadanía. De otro lado encontramos las sociedades con democracias emergentes, cambiantes o en transición, como las que han vivido, por ejemplo, algunos países europeos después de la caída del Muro de Berlín, o como las de los países en los que se está produciendo un cambio en la redistribución de la riqueza, o los países afectados por conflictos bélicos. En estas sociedades cambiantes, las personas no tienen más poder real que en las sociedades estables, pero puede generarse un mayor empoderamiento ciudadano y mayor participación activa, llegando en ocasiones a sentirse personalmente más afectadas por los cambios que se están produciendo en ellas, y por tanto pueden llegar a tener un mayor nivel de compromiso como ciudadanos (Haste, 2004). Sin embargo, también es cierto que cuentan con menos medios y mecanismos reales de cambio y participación social. Así por ejemplo, Van Hoorn, Komlosi, Suchar y Samuelson (2000) mostraron que los jóvenes en Hungría y Polonia durante los años 1990-1995 mostraron un mayor compromiso político y social que los jóvenes de su misma cohorte en otras sociedades europeas estables.

Heater (1992) ha elaborado un análisis de las distintas concepciones históricas de la ciudadanía, cuyo resumen en presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Concepciones históricas de la ciudadanía

Líneas históricas	Características
Tradicional	Participación en asuntos cívicos y de sociales. Valoración del bien común por encima de los intereses personales. Atención en los deberes y virtudes cívicas. Estatus de plena ciudadanía y participación en el gobierno exclusiva de una minoría. Una extensión de la ciudadanía tradicional que incluye los derechos individuales. El gobierno existe para proteger los derechos individuales.
Liberal	Los derechos y las responsabilidades son igual de importantes. Todas las personas tienen derecho a participar igualmente en la vida cívica y en el gobierno. Voto universal Extensión del concepto liberal, incluyendo los derechos económicos. Asume que es necesario un cierto nivel de riqueza para tener una participación completa en los roles ciudadanos.
Social	El gobierno tiene el rol de redistribuir la riqueza de forma igualitaria. Participación en un estado de bienestar o en la sociedad. Mayor enfoque sobre los derechos, menos en las responsabilidades y los deberes. Ampliación del concepto más allá de los límites de las naciones. Se centran en la ciudadanía social y las demandas de la justicia distributiva. Los intereses de la nación superan los individuales.
Nacional	La ciudadanía es vista como una identidad nacional, en el sentido legal y emocional. Participación política limitada y deseable en la medida en que es necesario apoyar los objetivos nacionales. Atención sobre la consciencia nacional, el patriotismo y las obligaciones.
Múltiple	Dos o más formas de estatus ciudadano que concurren simultáneamente con la ciudadanía individual. Los derechos y las responsabilidades incompatibles pueden cuestionar la lealtad de la persona. La ciudadanía global puede ser un componente de estas ciudadanías múltiples.

Tomado de Heater, 1992.

Como podemos ver en la Tabla 1, se pueden identificar diferentes líneas históricas de entender la ciudadanía que dan lugar a diferentes conceptos de ciudadanía.

Heater (1992) señala que el concepto de Ciudadanía Social supone una evolución relevante respecto a la Concepción Liberal, mientras que éste a su vez supone un salto frente a la Ciudadanía Tradicional. Las dos últimas líneas (la Ciudadanía Nacional y la Múltiple) dan lugar a concepciones que podrían considerar integradas, al menos parcialmente, en las otras concepciones y, además, se contraponen entre sí. En este sentido entendemos que la línea o concepción nacionalista de la ciudadanía está en concordancia con una visión tradicional de la ciudadanía, mientras que la Ciudadanía Social podría incluir elementos de la Ciudadanía Múltiple.

Uno de los temas que han recabado interés en años recientes ha sido el del análisis de las características del buen ciudadano. Por su relevancia, nos vamos a detener en el estudio realizado por Lee y Fouts (2005), que se desarrolló en Australia, Estados Unidos, Rusia, China e Inglaterra. Se analizaron las percepciones que tienen el profesorado sobre el buen ciudadano, y se identificaron 5 atributos de la ciudadanía y 8 habilidades ciudadanas, tal como vemos en la Tabla 2.

Tabla 2
Atributos y habilidades ciudadanas

Atributos	Habilidades
Sentido de identidad	Ver y aproximarse a los problemas desde una perspectiva global
Disfrute de ciertos derechos	Trabajar con otros de forma cooperativa y tomar responsabilidades
Cumplimiento de las obligaciones correspondientes	Comprender, tolerar, aceptar y apreciar la diferencia cultural
Grado de interés y compromiso en asuntos públicos	Pensar de una forma crítica y sistemática
Aceptación de los valores básicos	Resolver conflictos de una forma no violenta
	Cambiar el estilo de vida consumista para proteger el medio ambiente
	Sensibilidad hacia y en defensa de los DDHH
	Participar en política local, nacional e internacional

Tomado de Lee y Fouts, 2005.

La contribución más importante de este estudio es el desarrollo de un modelo multidimensional de ciudadanía, que comprende dimensiones personales, sociales, espaciales y temporales (Lee y Fouts, 2005).

La dimensión personal hace referencia a la identidad individual y a las características propias de cada persona mientras que la dimensión social señala los compromisos para con los otros que adquiere y debe tener cada persona. Por otra parte, las dimensiones espacial y temporal hacen referencia a la necesidad de tener en cuenta el contexto socio-histórico de cada comunidad, teniendo en cuenta tanto lo local como lo global, el presente y el futuro. Estas descripciones por dimensiones, conceptos o aspectos claves de la ciudadanía están presentes en algunas de

las principales líneas de investigación y en las propuestas educativas actuales dentro de este ámbito.

Diferentes autores y diferentes líneas de investigación incluyen algunas de las características que debe tener la ciudadanía. Entre ellas desatacamos a Figueroa (2000) quien considera que el concepto de ciudadanía incluye:

1. Responsabilidad de la sociedad en la diversidad.
2. Apertura, solidaridad y respeto por la diferencia del otro.
3. Aceptación básica del mismo valor para todas las personas.
4. Rechazo de cualquier forma de explotación, tratamiento desigual o racismo.

En este sentido McLaughlin (1992) hace una reflexión sobre las visiones de la ciudadanía democrática y sugiere que hay unos mínimos y unos máximos en dicho concepto, el cual entiende como un continuo. Estos mínimos y máximos son el resultado de contrastar las creencias políticas con las interpretaciones de la democracia, las cuales dan como resultado 4 características básicas: identidad, virtudes, participación política y prerrequisitos sociales (ver Tabla 3).

Tabla 3
Perspectiva de mínimos y máximos en la ciudadanía democrática

Característica	Perspectiva mínima	Perspectiva máxima
Identidad	La ciudadanía se entiende en términos jurídicos formales y legales. la nacionalidad es inflexible. Es una definición estática.	Ciudadanía vista en términos sociales, culturales y psicológicos. Hay conciencia en el ciudadano de ser un miembro participante de una comunidad, lo que implica obligaciones y responsabilidades, derechos y el sentido del bien común. Es una definición dinámica.
Virtudes	Las lealtades y responsabilidades son entendidas como locales e inmediatas. Se es respetuoso de la ley y tiene espíritu de servicio público a través de voluntariado.	Foco más amplio de la lealtad y la responsabilidad, incluyendo consideraciones más globales. Trabaja activamente por la justicia y las condiciones sociales para empoderar a todos los ciudadanos.
Participación política	Basada en el ejercicio del voto.	A nivel individual hay enfoque de participación completa.
Prerrequisitos sociales	Importancia de la ciudadanía como condición legal para todos.	Reconoce que la condición igualitaria en la teoría y la intención por sí sola es insuficiente. Reconoce que las desventajas sociales y económicas deben abordarse para tener una ciudadanía plena y la participación debe convertirse en real.

McLaughlin, 1992.

Podríamos entender esta perspectiva de la ciudadanía como una visión de las posturas tradicionales y cosmopolitas de la misma. McLaughlin entiende que la perspectiva máxima requiere un programa educativo amplio que desarrolle comprensión crítica con mayor educación política.

En algunas concepciones de la ciudadanía, muchas veces se utiliza la palabra tolerancia. Sin embargo, en nuestra opinión, la tolerancia

necesita estar balanceada con garantías legales de igualdad de derechos y la ausencia de discriminación. A nivel interpersonal y entre las estructuras del gobierno, en las comunidades, en el trabajo y en servicios clave como la vivienda, salud y educación (Banks, McGee, Córtes, Hahn, Merryfield, Moodley, Murphy-Shigematsu, Osler, Park y Parker, 2005; Osler y Starkey, 2004). Se necesita redirigir la inequidad estructural y el racismo institucional. Igualmente, nuestra ciudadanía diaria es comúnmente experimentada a un nivel local. Lo cual se representa en todos los comportamientos que desarrollamos en nuestra cotidianidad, en nuestra comunidad, por ejemplo en el vecindario, en los movimientos vecinales, en las Asociaciones de Madres y Padres, etc. Desde nuestra perspectiva, los individuos tienen múltiples y cambiantes identidades, y múltiples y cambiantes alianzas con comunidades a nivel local, nacional y transnacional. El marco de los derechos humanos provee una base para el diálogo entre estas comunidades a nivel local, nacional e internacional (Banks et al. 2005; Osler, 2008).

Una perspectiva muy interesante sobre la ciudadanía se encuentra en las aportaciones de Martha Nussbaum, y que se pueden enmarcar en el ámbito de la teoría política y de la justicia social. Nussbaum (2012) propone 7 capacidades que deben desarrollar los ciudadanos para promover las oportunidades de vida, libertad y felicidad (ver Tabla 4). Considerando que toda nación debería aceptar que sus ciudadanos están dotados de ciertos derechos, y por esta razón debería elaborar estrategias para que superen determinados umbrales de oportunidad en cada una de ellas (Nussbaum, 2012).

Tabla 4
Capacidades ciudadanas

Capacidad	Descripción
Reflexionar.	Capacidad de argumentación y examen.
Reconocer la igualdad en la diferencia.	Entender que en las diferencias individuales todos somos seres humanos.
Igualdad de derechos en el respeto y reconocimiento de la diferencia.	Ir más allá de la tolerancia. Respetar y realzar las diferencias.
Interesarse por la vida de los otros.	Salir del individualismo y reconocer las consecuencias de las políticas en todos los seres humanos.
Imaginar.	Crear alternativas de solución a múltiples situaciones humanas y reflexionar sobre ellas con base a un conjunto de conocimientos.
Emitir juicios críticos.	Argumentación hacia los políticos y la política.
Pensar en el bien común.	Entender la nación como un todo y entender la nación como parte de un orden mundial.

Nussbaum, 2012.

Estas capacidades ciudadanas buscan educar a los ciudadanos en la capacidad de reflexión, análisis y crítica necesarios para poder luchar, defender y promover la diversidad, los derechos y la libertad. Características que sólo se pueden desarrollar en una sociedad democrática que busca la Justicia Social.

Por su parte, otros autores como Westheimer y Kahne (2004) señalan una tipología de ciudadanos, con características específicas. En la Tabla 5 podemos ver las tres descripciones de ciudadanos diferentes propuestos por ellos: los ciudadanos personalmente responsables, los participativos y los orientados a la Justicia Social.

Tabla 5
Tipos de ciudadanos

	Ciudadanos personalmente responsables	Ciudadanos participativos	Ciudadanos orientados a la justicia social
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> -Actúa responsablemente en su comunidad. - Trabaja y paga impuestos. - Recoge basura, recicla, dona sangre, etc. - Ayuda a aquellos que lo necesitan. - Obedece las leyes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Miembro activo de organizaciones comunitarias y/o esfuerzos de mejora. - Organiza esfuerzos comunitarios para cuidar a aquellas personas que lo necesitan, promueve el desarrollo económico, cuida el medio ambiente. -Sabe cómo funcionan las agencias del gobierno. - Conoce estrategias para realizar tareas colectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Evalúa críticamente las estructuras económicas, sociales, políticas. - Explora las estrategias para el cambio dirigidas hacia las causas profundas de los problemas. - Se enfrenta a las áreas de injusticia.
Acciones	Contribuye con alimentos para una causa benéfica.	Ayuda a organizar la donación de alimentos.	Explora por qué las personas pasan hambre y actúa para resolver las causas profundas.
Presupuestos básicos	Para resolver problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos tienen que tener buen carácter; deben ser honestos, responsables, respetuosos de la ley.	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y en las estructuras comunitarias.	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionarse y cambiar los sistemas y estructuras establecidas cuando reproduzcan patrones de injusticia a lo largo del tiempo.

Westheimer y Kahne, 2004.

En esta tipología, podemos ver concepciones de la ciudadanía que van desde lo más tradicional a lo menos tradicional. Los ciudadanos

personalmente responsables estarían ubicados en la parte más tradicional de la ciudadanía. Desde esta perspectiva lo importante es el cumplimiento de las normas establecidas. La relación con el entorno social no muestra una implicación activa ni un pleno reconocimiento del otro, de sus necesidades y diferencias. Consideran que el desarrollo social de los individuos se puede lograr con el hecho de ser responsable cada ciudadano consigo mismo y con el cumplimiento de lo establecido.

Los ciudadanos participativos van un paso más allá que los anteriores. Son miembros activos de la sociedad, que participan de diferentes maneras en las instituciones y a través de los mecanismos establecidos. Se implican más en las actividades de su comunidad y se preocupan por la resolución de problemas sociales usando mecanismos establecidos para la colaboración, como por ejemplo las donaciones.

Por último, encontramos a los ciudadanos orientados hacia la Justicia Social, en este tipo se encuentran aquellos ciudadanos que reconocen la existencia de los otros y buscan de forma activa mecanismos y medios para cambiar las estructuras e instituciones establecidas que permiten el mantenimiento de las injusticias. Al contrario que los ciudadanos presuntamente responsables, los ciudadanos orientados hacia la justicia social no se conforman con cumplir y aceptar lo establecido, sino que consideran que es importante actuar e intervenir en las situaciones de desigualdad o falta de equidad existentes y lo hacen de forma proactiva.

Algunas investigaciones llaman la atención sobre la tensión que existe entre el compromiso con los derechos humanos de las naciones y la legitimidad de la soberanía en los controles de migrantes. Esta situación modifica y afecta especialmente a la categoría de ciudadanía, autorizando nuevas formas de inclusión y exclusión (Beck y Sznaider, 2006, 2010; Soysal, 2010).

A su vez, Walzer (1989) considera que hay dos concepciones de la ciudadanía que están relacionadas cuando se plantea el tema de la concepción ideal de los ciudadanos como agentes políticos activos. Por una parte, hay una concepción que mantiene que los y las ciudadanas son agentes pasivos de la sociedad y que se opone a otra concepción de las y los ciudadanos como agentes activos y promotores del cambio social. Sin embargo, incluso el goce pasivo de la ciudadanía requiere en determinados momentos de la política activista de los ciudadanos (Walzer, 1989). En la misma línea argumental, Ackerman (1988) sugiere que algunas personas son ciudadanas únicamente a nivel privado, en los asuntos que le conciernen y afectan directamente, mientras que hay otras que además son ciudadanos en público, es decir, que además se preocupan de forma más o menos activa de participar en situaciones y eventos más alejados de su realidad directa, entendiendo que también son importantes para ellos. Así, como Constant (1988) nos muestra, el ejercicio regular de la libertad política sería el medio más seguro de mejoramiento moral, abriendo las mentes y los espíritus de los ciudadanos para el interés público y la importancia de la defensa de sus libertades. Tal habituación sustenta su capacidad y voluntad de proteger sus libertades y las instituciones que los apoyan.

1.2. Hacia una ciudadanía cosmopolita: Ventanas sobre el cosmopolitismo

Cómo hemos anunciado en la introducción, uno de nuestros objetivos principales es conocer la concepción que tienen tanto el profesorado como el alumnado de Educación Secundaria sobre la ciudadanía. El análisis de su representación lo haremos bajo la perspectiva de la ciudadanía cosmopolita, dado que consideramos que esta perspectiva señala las características necesarias y adecuadas de la ciudadanía democrática y

que promueve la justicia social. Cabe resaltar aquí que este enfoque constituye una parte importante de la base teórica desde la que se ha construido el instrumento que se ha utilizado en esta tesis, y que explicaremos más adelante en el capítulo 2, dedicado a las cuestiones metodológicas de nuestro estudio.

Para ello, en los siguientes apartados exploraremos una serie de cuestiones relevantes que nos van a permitir comprender mejor qué es lo que entendemos por ciudadanía cosmopolita, a partir de su relación con lo que algunos autores han llamado el resurgimiento del cosmopolitismo en el siglo XXI (Harvey, 2000; Vertovec, 2002). Para ello, partiremos de profundizar en los distintos usos y significados filosóficos, políticos y sociales que tiene el cosmopolitismo, al mismo tiempo que analizaremos algunas de las diferencias que existen entre aquellas personas que pueden llegar a ser etiquetadas como “cosmopolitas” y entre aquellas personas que practican realmente el “cosmopolitismo”, y que en nuestra opinión deberían ser considerados como ciudadanos cosmopolitas. Asimismo, abordaremos las diferentes posturas existentes de dicha concepción, siguiendo las propuestas hechas por Vertovec (2008a, 2008b) y Vertovec y Cohen (2008) sobre las seis perspectivas desde las que puede entenderse el cosmopolitismo, y por tanto, la ciudadanía cosmopolita.

Tal como señalan Vertovec (1999) y Vertovec y Cohen (2008), en los últimos años el cosmopolitismo constituye un tema actual relevante que se ha visto reactivado desde distintas posiciones de la teoría filosófica y la sociología. El cosmopolitismo se ha convertido en un tema de considerable atención particular a la luz de la globalización, los nuevos modos de interconexión transnacional, los movimientos migratorios y el aumento de la diversidad étnica. Gran parte del interés en el cosmopolitismo se refiere a sus dimensiones éticas o filosóficas, especialmente en relación con las cuestiones de cómo vivir como un "ciudadano del

mundo". Otras dimensiones se refieren a cuestiones políticas normativas sobre lo que se considera cosmopolita, como estructuras o formas de intervención internacional de gobierno global (Vertovec, 2009).

En cualquier caso, bajo el concepto de cosmopolitismo podemos encontrar múltiples significados y usos. Se trata de un concepto que tiene múltiples capas o dimensiones y que puede ser analizado no solo desde distintas perspectivas teóricas, sino también desde lo que significa en términos de las prácticas y los procesos vinculados a las personas y contextos en los que éstos se desarrollan. Como sugieren Vertovec y Cohen (2008) el cosmopolitismo puede hacer referencia tanto a una visión global de la democracia y de la ciudadanía mundial, como a la posibilidad de configurar nuevos marcos transnacionales que permiten establecer interconexiones entre distintos movimientos sociales. Al mismo tiempo que puede entenderse como la posibilidad de abogar por una política post-identitaria no comunitaria, más centrada en los procesos de construcción de identidades heterogéneas, híbridas, múltiples que tienen lugar en estos mundos globales, con el fin de desafiar las concepciones convencionales de pertenencia, identidad y ciudadanía. Igualmente, desde otra perspectiva, el cosmopolitismo puede ser entendido como parte de una serie de procesos socioculturales o de comportamientos individuales, valores o actitudes que manifiestan una capacidad para reconocer, valorar y comprometerse con la multiplicidad cultural.

1.3 ¿Quiénes son las personas cosmopolitas?

Dentro de los conceptos de cosmopolitismo y de persona cosmopolita encontramos muchas ideas y concepciones intuitivas o legas que se tienen de aquellas personas a las que popularmente se les suele etiquetar como "cosmopolitas", y que en nuestra opinión son muy distintas de aquellas personas que practican o que se identifican activamente

con las ideas o posiciones cosmopolitas que describiremos más adelante. Esto nos serviría para identificar con mayor claridad entre aquellas personas que practican el cosmopolitismo y aquellas que no lo practican, pero que pueden llegar a ser etiquetadas como cosmopolitas, en el sentido coloquial, con base a ciertos atributos, ligados en buena medida a su estilo de vida, y que describiremos a continuación.

En el siglo XIX, algunos de los rasgos cosmopolitas fueron en gran parte asociados con el desarraigo. La caracterización hecha de los individuos a raíz de sus tendencias hacia la migración, hablar varios idiomas y para tener opiniones políticas abiertas, generó la etiqueta de falta de pertenencia a ningún lugar. En esa época en que se buscaba la consolidación de las identidades nacionales, se hizo ver a los cosmopolitas como personas sospechosas y poco deseadas (Vertovec, 2009). A mediados del siglo XX, los atributos cosmopolitas se asociaron con un tipo de élite social. Estas eran personas cuya riqueza, actividades sociales y de ocio, los llevaron a lugares exóticos donde interactuaron con personas de nivel socioeconómico similares procedentes de una variedad de orígenes socioculturales diversos. Desde este punto de vista las personas cosmopolitas se caracterizaban por su experiencia viajera y estilo sofisticado (Vertovec, 2002, 2009). Sin embargo, desde la década de 1990, y en relación con el crecimiento de los estudios relativos a los procesos migratorios y las comunidades transnacionales, los científicos sociales han centrado cada vez más su atención en las características de lo que Werbner (1999) denominó como los “cosmopolitas de clase trabajadora”, en referencia a los trabajadores migrantes y otras no-élites procedentes de todas los movimientos migratorios globales.

Desde este punto de vista se entiende o interpreta el cosmopolitismo como el acceso o conocimiento que tienen algunas personas a otras

culturas diferentes a la propia (Vertovec, 2008a; Mau, Mewes, y Zimmermann, 2008). El actual mundo globalizado permite que esta situación sea cada vez más frecuente y de fácil acceso, permitiendo que haya una mayor variabilidad social y cultural en diferentes partes del planeta, que conocemos más sociedades, costumbres, hábitos y creencias diferentes a las de nuestro origen.

Desde esta perspectiva el cosmopolitismo solo estaría disponible para las élites de la sociedad. Aquellos que tienen los recursos necesarios para viajar, aprender otras lenguas, y observar otras culturas. Así, los llamados “cosmócratas” serían aquellas personas que tienen medios y recursos económicos suficientes para viajar constantemente y hacer el mundo más pequeño, y son definidos por su estilo de vida (Micklethwait y Wooldridge, 2000). Sin embargo, este tipo de personas denominados “cosmopolitas”, no necesariamente tienen interés ni compromiso con otras personas o culturas pudiendo mostrara intereses limitados frente a ellas (Monaci, Magatti y Caselli, 2003). Puede no conocer los problemas de las sociedades a las que viajan y por tanto no tienen ningún interés en la resolución de los mismos.

De otro lado tenemos a los cosmopolitas turistas. Se trata de personas que no necesariamente pertenecen a una élite económica o social, sino que son personas que buscan experiencias, se entusiasman con el contraste entre sociedades, comparándolas. Desarrollan algunas habilidades para interpretar los significados culturales pero que no buscan realmente comprenderlos o asimilarlos. Es una tendencia basada en el exotismo, la comercialización y la cultura de consumo.

En este sentido podemos hablar del cosmopolitismo ordinario o diario, en el que las personas de diferentes orígenes crean una sociedad donde la diversidad es aceptada e interpretada como ordinaria (Vertovec,

2008a). Los críticos de esta visión del cosmopolitismo lo consideran simplemente como una subcultura de consumo masivo. Consumo masivo de productos, imágenes, prácticas y slogans estandarizados. Hay una interdependencia de todos estos elementos a través del mundo con la presión de los sistemas globales de comunicación e información (Smith, 1995). Esta visión refleja el temor extendido de la muerte de las identidades locales y nacionales.

Esta postura en muchos momentos se puede entender como una comprensión superficial del cosmopolitismo. Dado que el hecho de poder viajar para ver y conocer otros países y culturas no necesariamente significa comprenderlas, aceptarlas, identificarse ni mucho menos comprometerse con ellas. Cosmopolita es un concepto que enlaza lo local, lo nacional y lo global. Por lo tanto, las actitudes cosmopolitas no se conforman obviamente sólo por permanecer en otros países o realizar viajes, sino que se crean a través de contactos regulares y de relaciones con las personas que viven en otros países. Estos contactos deben además implicar comprensión y respeto por su diversidad.

En el mundo actual, la diversidad cultural y lingüística es omnipresente y la capacidad para comunicarse con otros y para entender su cultura está disponible, al menos potencialmente, para muchos. La globalización permite que no sea necesario viajar físicamente para poder conocer o acercarnos a otras sociedades y culturas. Las tecnologías de la información y la comunicación actuales permiten realizar viajes virtuales por cualquier parte del mundo, en cualquier momento y en cualquier lugar. Este acceso, que aún sigue restringido para muchas sociedades, ha permitido acceder, conocer, interpretar y participar en tiempo real de los cambios socioculturales y políticos en diferentes partes del mundo (p.ej. el Movimiento 15-M, Occupy Wall Street, la Primavera Árabe, etc.). En este nivel debemos tener en cuenta las relaciones y comunicaciones que

podemos tener a través del uso de internet, especialmente de las redes sociales. Internet no solo nos permite viajar y adquirir conocimientos de todas partes del mundo, también nos permite relacionarnos con todo tipo de personas y culturas a niveles muy similares a los de las relaciones hechas *off line*. Esta posibilidad abre las puertas a la ciudadanía digital sobre la que discutiremos en el capítulo siguiente.

Como señalan Mau et al. 2008, desde una perspectiva cosmopolita, las personas no descartan automáticamente lo inusual, lo diferente. Dan la bienvenida a las experiencias nuevas, tienen curiosidad de las formas de vida diferentes a las suyas. Son generosos en sus interpretaciones. La gente cosmopolita no se contenta con quedarse con la primera respuesta a una nueva experiencia, sino que investiga más allá, dando a la experiencia la oportunidad de mostrar más cosas de las que se ven en un primer momento. Supone una apertura intelectual y estética hacia experiencias culturales divergentes, una búsqueda de contrastes en lugar de la uniformidad.

Si el cosmopolita aporta a una mente abierta, esto no significa no ser crítico. Significa evaluar lo nuevo, darle una oportunidad y buscar la conexión con sus propios valores o su propia experiencia. Junto con el cosmopolitismo está la sofisticación, es decir ser capaz de ver la complejidad de las cosas (Beck y Sznaider, 2006, 2010; Fullinwider, 2001; Mau et al., 2008; Vertovec, y Cohen, 2008).

1.4 ¿Qué significa ser ciudadanas y ciudadanos cosmopolitas en el mundo actual?

En la actualidad, si bien podemos hablar que existen distintos modos de entender el cosmopolitismo, no obstante algunos autores como Vertovec (2009) señalan que el cosmopolitismo contemporáneo

comprende una combinación de actitudes, prácticas y habilidades obtenidas de experiencias de viaje, desplazamientos, contacto transnacional e identificación con otras personas y comunidades transnacionales. De acuerdo con Vertovec y Cohen (2008), aunque dentro de las concepciones de cosmopolitismo hay una gran variedad de significados, usos y contenidos, algunos de ellos parecen comunes. Según ellos, podemos decir que el ciudadano cosmopolita:

- a) Transciende el modelo Estado-Nación.
- b) Es capaz de mediar acciones e ideales orientados tanto a lo universal y lo particular, lo global y lo local.
- c) Es culturalmente antiesencialista.
- d) Es capaz de representar varios repertorios complejos de alianzas, identidades e intereses.

En este sentido, el cosmopolitismo parece ofrecer un modo de gestionar las multiplicidades culturales y políticas.

La teoría política cosmopolita se ha discutido mucho en los últimos tiempos y ha tendido a eclipsar la contribución de la teoría social (Cohen, 1996; Lu, 2000; Tan, 2004; Vertovec y Cohen, 2008). El cosmopolitismo se ha vinculado con el universalismo del pensamiento occidental moderno y con diseños políticos dirigidos al modo de gobierno mundial, independientemente de las afiliaciones nacionales (Delanty, 2006; Mau et al., 2008). Así los ciudadanos cosmopolitas tenderían a compartir una visión del mundo abierta y tolerante. Esta visión no está sujeta a las categorías nacionales, se basa en la conciencia del crecimiento actual de la interconexión económica, política y cultural del mundo (Mau et al., 2008). Lo que debería percibirse como un enriquecimiento. Como consecuencia de ello, los cosmopolitas tienden a apoyar las formas cambiantes de gobernabilidad global o la regulación política supranacional.

En otras palabras, los cosmopolitas son individuos que promueven y defienden el mayor papel de los organismos internacionales y su rendición de cuentas por los problemas globales (Mau et al., 2008; Kwok-Bun, 2005).

Según Beck y Sznaider (2010), el cosmopolitismo está unido a diferentes procesos en microniveles. La mayoría de ciudadanas y ciudadanos se ajustan con una estructura moral cosmopolita, lo que implica que parte de sus representaciones y comportamientos actuales tienden a ser hasta cierto punto cosmopolitas. Esto podría explicar por qué no parece ser políticamente correcto en estos momentos, hacer bandera de la discriminación, la intolerancia o el rechazo. Sin embargo, la mayoría de las veces este cosmopolitismo está dirigido a un nivel más local que global y su comprensión puede ser superficial o artificial.

De otro lado, las normas globales y las formas cosmopolitas también emergen como efectos secundarios de acciones políticas y económicas no intencionadas, a través de elecciones forzadas y efectos socializadores del mundo de la sociedad de riesgo (Beck, y Sznaider, 2006, 2010). Nos hemos visto abocados a un mundo globalizado, es una situación en la que no tenemos elección, pero en la que sí podemos elegir el modo de participar. Aunque estos autores plantean que al encontrarnos con situaciones imponderables hay comportamientos y actitudes que se modifican necesariamente. Como por ejemplo, hacia la diversidad o la inmigración. Los cosmopolitas están listos para sumergirse en otras culturas, comprometerse con la diferencia y adquirir competencias para afrontar la diversidad cultural. Retomando la perspectiva kantiana se puede decir que la cosmopolitización universal tiene obligaciones morales y defiende la solidaridad universal (Banks, et al., 2005; Mau, et al., 2008).

El ciudadano cosmopolita suele ser más fácilmente asociado con quienes se identifican con una comunidad transnacional (Banks et al., 2005; Osler y Starkey, 2005) y es diferente al ciudadano global. El ciudadano global tiene una comprensión superficial de los problemas de la sociedad global y por tanto una implicación superficial en la resolución de las mismas, utilizando los canales existentes para la participación y cambio de dicha sociedad. La comunidad transnacional por su parte se siente más unida a todos los pueblos y se implica de forma activa en sus problemas y en su posible resolución, busca activamente la justicia social por los canales establecidos o a través de la creación de nuevos canales que permitan cumplir este fin. Beck (2000) y Beck y Beck-Gernsheim (2002) consideran que los estilos de vida que implican actividades transnacionales, tales como la movilidad, son fenómenos y procesos que indican un cierto grado de cosmopolitismo.

La ciudadanía es concebida como un estatus, un sentimiento y una práctica en todos estos niveles (Vertovec, 2002). El cosmopolitismo no implica el rechazo de las identidades pero sí implica el reconocimiento de los seres humanos y sus derechos antes que las identidades particulares (Nussbaum, 2010a, 2010b; Osler y Starkey, 2005). En un mundo globalizado y en las naciones caracterizadas por la diversidad, no podemos seguir educando a los futuros ciudadanos en una afinidad natural al Estado-nación, pero este llamamiento debe ser para todas las personas y no solamente para las migrantes o pertenecientes a minorías étnicas (Banks et al., 2005; Osler, 2011; Osler y Starkey, 2005). Por ello es necesario recordar que tanto en los momentos iniciales de desarrollo de estos conceptos, e incluso en algunas interpretaciones hechas aún hoy en día, parecen que predomina el punto de vista de dirigir la responsabilidad del desarrollo de esta comprensión y valores cosmopolitas a los que no pertenecen a la sociedad mayoritaria. Así, se tiende a exigir a los colectivos

minoritarios la necesidad de comprender, asimilar y defender los sentimientos y valores de los colectivos mayoritarios sin que estos hagan lo mismo con las minorías, es decir sin reciprocidad. Es cierto que son los colectivos minoritarios los que inician su reivindicación y hacen un llamamiento para el cambio estructural de la sociedad. Pero la responsabilidad y ejercicio de estos cambios depende de todo el conjunto de la sociedad. Aquí nos encontramos con lo que Delanty (2006) llama *cosmopolitismo crítico*. Este fenómeno aparece en los momentos de apertura de las sociedades, generando nuevas relaciones y representaciones entre diferentes colectivos, culturas e identidades a través de la imaginación cosmopolita. Es un enfoque que cambia el énfasis de los procesos de desarrollo internos en el mundo social, en lugar de ver la globalización como un mecanismo primario pero que tampoco es reducible al simple pluralismo (Delanty, 2006).

La concepción dominante del cosmopolitismo se puede denominar como *cosmopolitismo moral* debido al fuerte énfasis en el universalismo de la ética cosmopolita. La base del cosmopolitismo es el individuo cuya principal lealtad es la que se muestra hacia la comunidad humana universal (Nussbaum y Cohen, 1999). El cosmopolitismo moral sufre de una desventaja importante en la medida en que carece de una dimensión sociológica matizada y asume un fuerte sentido universalista de la humanidad. En comparación, el cosmopolitismo cultural ofrece una visión menos dualista de la relación entre lo particular y lo universal, mientras que el cosmopolitismo político sugiere una alternativa al individualismo que subyace en las concepciones morales del cosmopolitismo (Delanty, 2006).

En nuestra concepción del cosmopolitismo como una actitud/postura medible, y de acuerdo con Held (2002) podríamos distinguir tres dimensiones:

- a) El reconocimiento de la creciente interconexión de las comunidades políticas en diversos ámbitos: desarrollo social, económico y ambiental.
- b) El desarrollo de una comprensión del bienestar colectivo superpuesto que requieren soluciones colectivas a nivel local, regional y mundial.
- c) La celebración de la diferencia, la diversidad y la hibridez. Al mismo tiempo de ser capaz de razonar desde el punto de vista de los demás y mediar las tradiciones.

1.5 Ciudadanía cosmopolita y perspectivas sobre el cosmopolitismo

A continuación exploraremos las diferentes posturas desde las que puede ser comprendida la ciudadanía cosmopolita siguiendo las propuestas hechas por Vertovec (2008a, 2008b) y Vertovec y Cohen (2008) sobre las seis perspectivas desde las que puede entenderse el cosmopolitismo:

- a) Condición sociocultural
- b) Perspectiva filosófica
- c) Proyecto político a través de la construcción de instituciones transnacionales
- d) Proyecto político para el reconocimiento de la identidades múltiples
- e) Actitud u orientación
- f. Práctica o competencia.

a. Una condición sociocultural.

El cosmopolitismo puede ser visto o entendido como una condición sociocultural. Esta visión puede coincidir con una visión “popular” del cosmopolitismo. Desde esta perspectiva se entiende que la globalización actual del mundo permite un acceso al multiculturalismo casi ilimitado, gracias al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y al aumento de los flujos migratorios y el turismo masivo (Vertovec, 2004). Así, los que se denominan cosmopolitas, son personas que celebran activamente la diversidad cultural y ciertos cambios políticos. Estas personas tienen a ser críticas pero a la vez escépticas frente a la globalidad emergente. Este cosmopolitismo vinculado superficialmente a la variedad –más que un compromiso con la diversidad-, viene a ser una mezcla de lo tradicional y lo cosmopolita, introduciendo partes de diferentes culturas, motivos nacionales y estilos, pero tomados de una forma de consumo masivo al tiempo que asumen modas y eslóganes pasajeros para sentirse parte del mundo y de la diversidad (Vertovec y Cohen, 2008). Como podemos ver no hay ningún compromiso con la diversidad, el multiculturalismo o con las sociedades que conocen o visitan, solo hay un interés superficial por las mismas. El uso de las tecnologías de la información y comunicación permiten de forma rápida y frecuente la “identificación” con cosas nuevas y variadas, que dependerán de los intereses de la persona que cambiarán rápidamente según el movimiento de internet.

b. Una perspectiva filosófica.

Desde una perspectiva filosófica, el cosmopolitismo puede ser entendido de diversas maneras. Tal como señala Vertovec (2002, 2009), entre los filósofos políticos contemporáneos es posible distinguir a aquellos que podrían denominarse comunitaristas de los cosmopolitas. Es decir, que por un lado están las posiciones filosóficas en las que se plantea que los principios morales y las obligaciones están ancladas a los grupos y contextos específicos. Esta postura, siendo cosmopolita estaría más cerca del enfoque tradicional de la ciudadanía.

Por otro lado se encontrarían los cosmopolitas, que vendrían a plantear que todas las personas deben ser vistas como ciudadanas del mundo, viviendo en un mundo gobernado por principios generales de Derechos Humanos y Justicia (Cohen, 1992; Waldron, 1992; Hollinger, 1995; Bellamy y Castiglione, 1998). Desde un punto de vista legal esta posición establece unos derechos y deberes universales, y desde un punto de vista moral asume que todas las personas tienen respeto las unas por las otras.

Desde un punto de vista filosófico se debe tener en cuenta que en la antigua Grecia la etimología de la palabra nos habla del mundo (*kosmos*) y de la ciudad (*polis*). Por lo que se asume que un cosmopolita es un ciudadano del mundo, y se ha utilizado para describir una amplia variedad de puntos de vista importantes en la filosofía moral y socio-política (Beck y Sznaider, 2006; Fine y Cohen, 2008). Sin embargo, es interesante tener en cuenta que en el momento histórico en que surge esta definición, había una parte de la población que no era considerada como ciudadano: los esclavos, las mujeres y los extranjeros. Por lo que la descripción de ciudadano y aún más de ciudadano cosmopolita estaba reservada para una élite de hombres de la sociedad.

El inherente sentido de la globalidad o la conciencia del mundo como un solo lugar, es consistente con muchos de los significados que han expresado los filósofos sobre el concepto de cosmopolitismo.

Desde esta perspectiva, la moral kantiana se constituye en un principio general para promover la educación de los niños y niñas en la comprensión y preocupación por todas las personas de la tierra. Como señala Nussbaum (2010a) deberíamos trabajar para promover y adquirir el conocimiento que nos permita establecer un diálogo provechoso acerca de los derechos de otros seres humanos a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad, para repercutir en la toma de decisiones de carácter político, económico y social.

El cosmopolitismo supone una apertura y una amplitud de miras que trasciende al propio grupo. La visión cosmopolita supone verse a sí mismo como ciudadano del mundo (Banks, et al. 2005; Delanty, 2006). Pero no en el sentido social o popular de la concepción. Como hemos visto anteriormente, la concepción popular del cosmopolitismo entiende que es suficiente con conocer muchos lugares del mundo e incluso sus problemáticas, pero desde una perspectiva superficial.

c. Un proyecto político a través de la construcción de instituciones transnacionales.

De otro lado, encontramos que el cosmopolitismo es también un proyecto político que avanza hacia la construcción de instituciones transnacionales, siendo de sus iniciativas políticas el establecimiento de marcos e instituciones que unen o sobrepasan las estructuras políticas convencionales del sistema Estado-Nación post-westfaliano (Kirchner y Sperling, 2008) Como señala Kaldor (1999) las instituciones cosmopolitas pueden existir con un sistema de Estados pero claramente está en

colisión con determinadas esferas de actividad como la ONU u otras instituciones internacionales.

La democracia transnacional cosmopolita emerge como lo que algunos autores describen como una sociedad civil global que actúa en una esfera pública transnacional. Esto puede observarse en el crecimiento exponencial en número, talla y rango de actividades, de movimientos sociales transnacionales, y redes interesadas en temas que incluyen la protección del medioambiente, la mejor de las condiciones laborales, la defensa de los derechos humanos, la lucha contra las discriminación de las mujeres y el mantenimiento de la paz (Cohen y Rai, 2000). En nuestra concepción avanzamos un poco más sobre el tema de las mujeres, ampliándolo a diversidad en general, no solo de género, sino sexual, cultural, religiosa, etc.

d. Un proyecto político para el reconocimiento de las identidades múltiples.

La cuarta dimensión, desde la que se considera este enfoque como un proyecto político para el reconocimiento de las identidades múltiples, señala que el cosmopolitismo es una concepción multidimensional de la sociedad política y de las relaciones humanas, lo que implica un importante principio democrático: la legitimidad de las lealtades plurales (Cohen, 1992).

Una política cosmopolita implica que las personas tienen y alimentan múltiples afiliaciones. Una ciudadana cosmopolita es una persona capaz de mediar entre las tradiciones nacionales, comunidades nuevas y modos de vida alternativos (Held, McGrew, Goldblatt, y Perratton, 1999). El cosmopolitismo consiste en valorar las diversas formas humanas de vida social y cultural sin que ello signifique que haya una cultura global homogénea (Appiah, 1997). La ciudadanía cosmopolita

está marcada por una importante disminución de territorio en la definición de los derechos ciudadanos. Así como una menor relevancia en una identidad colectiva subyacente, es decir, una comunidad política no tiene que descansar sobre una comunidad cultural subyacente. Los derechos culturales son por lo tanto posibles en el espacio que ha sido creado por múltiples y superpuestas identidades (Delanty, 2006), lo que implica la existencia de diferencias también a nivel local, en el mismo país, ciudad y comunidad (Appiah, 1997). El cosmopolitismo debe ser visto como un medio cultural de transformación social, basado en el principio de apertura mundial, que se asocia con la noción de públicos globales (Delanty, 2006).

e. Una actitud u orientación.

En relación a entender el cosmopolitismo como una actitud u orientación, Vertovec (2009) señala que la mayoría de los escritores de este tema están de acuerdo en que lo fundamental para el cosmopolitismo es una especie de actitud personal hacia la diferencia cultural. Como Hanerz (1996) lo ha expresado, el cosmopolitismo puede entenderse como una perspectiva, como un estado de la mente que implica relacionarse con una pluralidad de culturas, que se basa en "una orientación, una voluntad de comprometerse con el otro, una apertura intelectual y estética hacia experiencias culturales divergentes". Esto podría ser descrito como una especie de xenofilia o inclinación por la diversidad. La experiencia de vivir en condiciones de diáspora, de hecho o de la participación en la vida transnacional repartidas en dos o más valores globales, expone a los individuos a las diferencias culturales que pueden dar lugar a tales puntos de vista cosmopolitas.

En un estudio realizado en Alemania, Mau et al. (2008) han investigado la relación que existe entre los vínculos transnacionales y las

actitudes cosmopolitas. Con las encuestas diseñadas para probar hasta qué punto las relaciones y actividades sociales transfronterizas tienen un impacto en las actitudes y visiones cosmopolitas que se tienen con respecto a otras culturas alóctonas y a la gobernanza global, Mau y sus colegas midieron rasgos actitudinales claves como la apertura hacia la diferencia y la capacidad para razonar desde el punto de vista de los demás. En dicho estudio encontraron una correlación positiva entre la transnacionalización de los modos de la vida (p.ej. a través de contactos privados regulares con personas de otros países y culturas, y de estancias cortas y largas en países extranjeros) y la cosmopolitización de actitudes y valores. Mau et al. (2008) sugieren que:

“Las personas con actitudes y valores cosmopolitas se caracterizan por su reconocimiento hacia los otros debido a su valor e integridad como seres humanos, independientemente de sus afiliaciones nacionales. Comparten una visión del mundo abierta y tolerante que no está supeditada a las categorías nacionales sino que se basa en la conciencia de nuestra creciente interconexión económica, política y cultural, lo que ellos perciben como enriquecimiento en lugar de como una amenaza” (p.5).

En consecuencia, tal como señala Vertovec (2009), podría decirse que ser miembro de una comunidad cambiante y en movimiento o transnacional no produce automáticamente actitudes cosmopolitas, pero sin duda la posibilidad de que esto pueda contribuir a ello puede ser alta.

f. Una práctica o competencia.

En cuanto a una práctica o competencia, Vertovec (2001, 2009) refiere que los individuos y las comunidades en la diáspora siempre se han enfrentado al reto simultáneo que implica la adaptación y el mantenimiento de las tradiciones, prácticas e identidades. Las personas, al

mismo tiempo que pueden mantener de forma selectiva o incluso mejorar algunas de sus propias prácticas e instituciones culturales, también pueden adoptar y transformar los fenómenos culturales procedentes de otros espacios socioculturales. Algunas veces esto sucede al tratar de ajustarse a las normas de comportamiento de la sociedad anfitriona o de acogida. Las motivaciones para hacerlo podrían conllevar placer, facilidad de interacción, una mejor comprensión, ventaja social o económica, distinción social o simple supervivencia. Una forma de usar las prácticas culturales del entorno puede ser cuando se adoptan de forma consciente y con el conocimiento específico de lo que hay que hacer en las circunstancias adecuadas, pero solo con el objetivo de obtener algún tipo de ventaja o beneficio.

Según Vertovec (2009) estas son sólo algunas de las formas en las que los mecanismos de la práctica cosmopolita se pueden evaluar. Sin embargo, debemos reconocer que los usos de los marcadores culturales, procedentes de una variedad de fuentes a través de la experiencia transnacional, no son ilimitados. Caglar (1994) proporciona una crítica aguda a las perspectivas hacia la hibridez, el cosmopolitismo, las múltiples identidades y conceptos similares que a menudo sugieren un horizonte sin límites de la apropiación cultural. Nos recuerda que las acciones de los actores sociales están incrustadas en una constelación de relaciones y estructuras, y que las acciones de los actores transnacionales se multiplican.

Además de las actitudes y prácticas, también se sugiere que el cosmopolitismo implica una capacidad personal para abrirse camino en otras culturas a través de escuchar, mirar, intuir y reflexionar (Hannerz, 1990), una especie de competencia cultural.

En relación con esta dimensión de las prácticas, Koehn y Rosenau (2002) han elaborado una lista de habilidades o competencias que se

adquieren a través de experiencias transnacionales, las cuales permiten a las personas participar de manera efectiva en las actividades que abarcan dos o más de las fronteras nacionales. En la Tabla 6 podemos ver dichas competencias.

Tabla 6
Lista de competencias cosmopolitas

Competencia	Descripción
Competencia analítica	Comprensión de las creencias centrales, valores, prácticas y paradojas de las culturas y sociedades.
	Evaluación de la diversidad y complejidad de caminos culturales alternativos.
	Capacidad para discernir estrategias transnacionales eficaces y aprender de los éxitos y fracasos del pasado.
Competencia emocional	Motivación y capacidad de abrirse de forma continua a las influencias y experiencias culturales divergentes.
	Capacidad para asumir un genuino interés en la diversidad, y para mantener el respeto por la misma.
	Capacidad de gestión de identidades múltiples.
Competencia creativa / imaginativa	Capacidad para prever el potencial sinérgico de diversas perspectivas culturales en la resolución de problemas.
	Capacidad para imaginar alternativas viables mutuamente aceptables.
	Capacidad para aprovechar diversas fuentes culturales para la inspiración.
Competencia comportamental / Facilidad comunicativa	Competencia y uso de la lengua oral / escrita.
	Habilidad en el uso de señales y códigos no verbales interculturalmente apropiados.
	Capacidad para escuchar y discernir diferentes mensajes culturales.
	Capacidad para evitar y resolver los malentendidos de comunicación a través de diversos estilos de comunicación.

Koehn y Rosenau, 2002.

Estos atributos no se desarrollan o utilizan a la vez. Las personas poseen componentes de las diversas habilidades en diversos grados y en diferentes mezclas. Cada uno de estos tipos de competencias cosmopolitas se entiende mejor a lo largo de un continuo desde la incapacidad hasta el dominio. Las personas que los adquieren y desarrollen tendrán competencias culturales cosmopolitas producidas por la vida transnacional. Estas nociones incluyen la traducción cultural, la pluridentidad, la multiculturalidad, la interculturalidad y transculturación (Vertovec, 2009).

Los atributos cosmopolitas pueden enseñarse o inculcarse en las personas aunque no tengan esas experiencias transnacionales. Este podría ser el objetivo de la educación multicultural, los cursos de competencia intercultural, las iniciativas de gestión de la diversidad dentro de los sectores corporativos y públicos, las series de campañas públicas para promover la tolerancia y la valoración de la diversidad, o la Educación para la Ciudadanía.

Sin embargo no todas las experiencias transnacionales implican la aceptación abierta de la diversidad y la voluntad de colaborar con los demás. A menudo incluyen identidades endurecidas, culturas cosificadas y nacionalismos reaccionarios (Vertovec, 2006).

1.6 ¿Qué piensan los jóvenes sobre el conocimiento cívico?

Una vez que hemos visto algunas concepciones de la ciudadanía, tanto teóricas como legas, veremos las concepciones que tienen las y los jóvenes sobre el concepto de ciudadanía. Tomaremos como base los estudios realizados alrededor del tema.

A nivel internacional puede decirse que las primeras investigaciones relevantes realizadas con adolescentes sobre temas relacionados con

la Educación para la Ciudadanía se centraron en el ámbito de la Educación Cívica. Entre sus objetivos se encontraba estudiar cómo los estudiantes adquirirían el conocimiento político y cuáles eran sus habilidades y actitudes cívicas. Desde esta postura, se buscaba identificar cómo los agentes de socialización (familia, escuela, medios de comunicación) transmiten los mensajes acerca del mundo político a los jóvenes (Hahn, 2010). Desde entonces, el término Educación Cívica se ha ido ampliando, al mismo tiempo que ha ocurrido con la concepción que se tiene en la actualidad de los estudiantes como constructores activos de conocimiento dentro de este dominio y no solo como meros consumidores pasivos de los mensajes transmitidos por las personas adultas. De hecho, puede decirse que la visión constructivista del aprendizaje cívico ha predominado en la gran mayoría de la investigación actual en este ámbito.

El estudio más relevante sobre conocimiento cívico es el realizado por el equipo de Judith Torney-Purta, a través de la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA) (Torney-Purta, Schwille, y Amadeo, 1999). Se trata de un estudio transcultural realizado en 28 países con jóvenes de 14 años (ver Figura 1).

Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chile, Colombia, Chipre, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Hong Kong, Hungría, Inglaterra, Italia, Latvia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, República Eslovaca, República Checa, Suecia, Suiza, Estados Unidos.

Figura 1. Países que participaron en el IEA (1999).

El estudio del IEA sobre conocimiento cívico fue realizado bajo los presupuestos teóricos del enfoque ecológico de Bronfenbrenner, que reconoce las influencias múltiples que tienen los distintos contextos en los que se desarrollan niños y adolescentes (Bronfenbrenner, 1988) y en cierta medida, del enfoque de la cognición situada, centrado en las comunidades de discurso y de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Fundamentándose en la idea básica de que los jóvenes no sólo aprenden de las y los profesores, sino que su comprensión política se ve también influenciada por otros contextos en la sociedad, principalmente por sus pares, pero también por su familia, la comunidad educativa y las comunidades formales e informales. De forma más distante también están influidos por la política, la economía, las instituciones legales, por los medios de comunicación, la posición internacional del país, los símbolos locales y nacionales. De igual forma, la interacción de los jóvenes con el resto de la sociedad está fuertemente influenciada por sus características personales, como el género, grupo étnico, la religión, así como por sus características socioeconómicas (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, y Schulz, 2001).

En el estudio del IEA se diseñó un instrumento basado en tres dominios básicos, a partir de los cuales se buscaba saber qué pensaban los jóvenes sobre:

1. Democracia e instituciones democráticas.
2. Identidad nacional, regional y relaciones internacionales.
3. Cohesión social y diversidad.

En la Tabla 7 podemos ver las distintas escalas utilizadas para evaluar el conocimiento y las actitudes cívicas de los estudiantes en el estudio IEA, de acuerdo al desarrollo realizado por Judith Torney-Purta et al. (2001) y Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova (2002).

La primera fase del estudio apuntó hacia el cambio social, las circunstancias sociales y políticas en la participación de los países en correspondencia con las políticas y prácticas de educación cívica (Lee y Fouts, 2005).

Tabla 7
Escalas para evaluar el conocimiento y las actitudes cívicas

Escalas	Subescalas
Escala sobre conceptos	Conocimiento político y cívico.
	Ciudadanía convencional.
	Ciudadanía más ligada a movimientos sociales.
	Responsabilidades económicas del gobierno.
	Responsabilidades sociales del gobierno.
	Confianza en las instituciones del gobierno.
Escala de Actitudes	Actitudes positivas hacia la propia nación.
	Actitudes hacia los derechos políticos y económicos de las mujeres.
	Actitudes positivas hacia los migrantes.
	Confianza en la participación escolar.
	Expectativas de participación en actividades políticas convencionales.
	Percepción sobre el clima de clase.

Estudio IEA, 1999.

Los resultados sobre Educación Cívica señalan que hay conexiones importantes entre el conocimiento cívico y la participación cívica de las y los adolescentes. En la mayoría de los países, el conocimiento cívico de los jóvenes de 14 años es el mejor predictor de su intención de participación cívica como adultos. Cuanto mayor es el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el funcionamiento de la democracia mayor es la expectativa de ejercer el voto en la edad adulta. En cuanto al papel que juega la escuela, los resultados señalan que en la gran mayoría de los países participantes un clima abierto a la discusión y la participación dentro del aula tuvieron un efecto positivo tanto en el conocimiento cívico como en la intención de voto. De igual forma, el haber participado en el consejo escolar tuvo un efecto positivo en estos dos aspectos en uno de cada tres

los países (Torney-Purta et al., 1999, 2001; Baldi, Perie, Skidmore, Greenberg, Hahn, y Nelson, 2001).

En cuanto a la influencia del entorno, los resultados señalaron que la televisión tenía un impacto positivo sobre el conocimiento cívico en las y los jóvenes de la mitad de los países y en la intención de votar. De hecho, los estudiantes refirieron que confiaban más en las noticias que veían por televisión que las que veían en los periódicos. De otro lado, el entorno familiar constituyó una influencia importante en los jóvenes. Los datos muestran que los jóvenes de 14 años que vivían en hogares que tenían más libros tendían a tener un mayor conocimiento cívico, en casi todos los países. Mientras que aquellos que vivían en hogares con menos libros y que contaban con menos apoyo familiar, solían tener un nivel más bajo de conocimiento cívico y mostrar una menor intención de voto en la etapa adulta. En cuanto a las amistades y pares, el estudio señala que en Inglaterra, Estonia y Hong Kong los jóvenes que pasaban mucho tiempo con sus amigas y amigos fuera de casa, tenían menos conocimiento cívico. Por otra parte, es importante señalar que el número de libros en casa no es un buen predictor de las actitudes hacia los migrantes en ningún país (Torney-Purta et al., 2001; Torney-Purta, y Wilkenfeld, 2009).

De otro lado, se encontró que los jóvenes estaban más abiertos a formas no convencionales de participación cívica y política, tales como participación en manifestaciones cívicas, en actividades de promoción de los derechos humanos, etc. Al mismo tiempo que mostraron un mayor escepticismo hacia las formas tradicionales de participación política.

En cuanto a las diferencias de género, el estudio señala que aunque los hombres, en uno de cada cuatro países, tienen un mayor conocimiento cívico, eran las mujeres las que mostraban un mayor apoyo a los

derechos de los migrantes y las mujeres. En este sentido debemos señalar que el 10% de los adolescentes de 14 años en Alemania, Suiza, Inglaterra y Dinamarca, mostraban actitudes negativas hacia los derechos de los migrantes (Torney-Purta et al., 1999, 2001). Las actitudes en las que se encontraron diferencias de género fueron:

- Las actitudes hacia la propia nación.
- La confianza en instituciones del gobierno.
- El clima de clase.
- El conocimiento cívico.
- La comprensión de las personas con ideas distintas.
- La habilidad para cooperar con otros estudiantes.
- Las actitudes hacia los derechos de las mujeres
- (Husfeldt y Nikolova, 2003).

Por otra parte, los estudiantes con actitudes más negativas hacia los migrantes solían tener actitudes negativas hacia los derechos de las mujeres, además de mostrar actitudes discriminatorias hacia los grupos minoritarios o hacia los que consideran menos poderosos (Torney-Purta et al. 1999, 2001).

Cabe destacar que en una de las conclusiones del informe IEA de Educación Cívica, se plantea que educar para la ciudadanía es una tarea compleja, que implica una variedad de dimensiones tales como conocimiento cívico, habilidades y actitudes cívicas, y participación, además que supone un amplio rango de enfoques educativos dentro y fuera de la escuela.

De igual forma se señala que los y las jóvenes se ven influenciados por sus pares, su familia, amigos, la comunidad, los medios de comuni-

cación y la cultura política de la sociedad a la que pertenecen. Como habíamos mencionado antes, en los resultados del informe, las y los estudiantes con un alto nivel de conocimiento cívico mostraban una mayor probabilidad de participar en actividades políticas y cívicas en la adultez (Torney-Purta et al. 1999, 2001). Igualmente, se reconoce la importancia de promover en la escuela la enseñanza de cuestiones cívicas y políticas relevantes, como por ejemplo, la importancia que tienen las elecciones y el voto en los sistemas democráticos dentro del currículo de ciudadanía.

Por otra parte, los resultados del estudio mostraban que las escuelas que modelan las prácticas democráticas son más eficaces para promover el conocimiento cívico y la participación. Estas prácticas efectivas hacen referencia al clima participativo, la discusión abierta, el apoyo a los estudiantes para tomar un papel activo en la política escolar. Sin embargo, es importante señalar que muchos estudiantes no percibieron este clima de participación y oportunidad en sus escuelas. Y esto nos hace pensar en que todavía nos queda mucho por hacer para crear un auténtico clima de participación democrática en las escuelas. Reconocer las voces de los estudiantes en los procesos de representación y de participación constituye, en nuestra opinión, un elemento muy importante para promover la formación y el desarrollo de ciudadanos orientados hacia la justicia social.

En el informe se concluye también que las escuelas y las organizaciones comunitarias tienen un gran potencial para influenciar positivamente la preparación cívica de los jóvenes. Y respecto a ello se menciona el hecho de que los adolescentes preferían pertenecer a grupos en los que puedan trabajar con jóvenes de su edad y ver los resultados de sus esfuerzos para ayudar a solucionar problemas dentro de los escenarios que más les importan (Torney-Purta et al., 1999, 2001).

De otro lado el informe señala que los profesores reconocen la importancia de la educación para la ciudadanía para los jóvenes, y muestra que existe un consenso entre el profesorado respecto a su importancia, el papel de las escuelas, y que debe formar parte del currículo formal. Reconociendo que hay conflicto entre la visión sobre la Educación para la Ciudadanía y su práctica actual en muchos países. Si bien los profesores creen que con ella se favorece el pensamiento crítico y el desarrollo de valores, no obstante, su enseñanza suele centrarse básicamente en la transmisión del conocimiento factual (libros de texto, exposición oral de contenidos por parte del profesorado, etc.) (Torney-Purta et al., 1999, 2001).

Las actitudes de los estudiantes sugieren el desarrollo de una “nueva cultura cívica”. Las actitudes hacia la democracia, la ciudadanía y el gobierno que tienen los jóvenes, parecen mostrar el desarrollo de lo que Torney-Purta y sus colaboradores denominan como una nueva cultura cívica, caracterizada por actitudes más ligadas a una menor jerarquía y una toma de decisiones más individualizada. Como ya hemos mencionado, la nueva generación de jóvenes se muestra más cercana a acciones vinculadas a grupos de movimientos sociales más informales que a agrupaciones más formales y convencionales (Torney-Purta et al., 1999, 2001).

En el estudio realizado por Torney-Purta et al. (2001), se observó que en muchos países la percepción de las y los estudiantes sobre la Educación para la Ciudadanía es la búsqueda de *buenos ciudadanos*. Esto implica, para la mayoría de los estudiantes en diferentes países, obedecer la ley, ejercer el voto, discutir sobre asuntos políticos y la pertenencia a un partido político. De igual forma las y los jóvenes tienden a estar de acuerdo con las actividades de los movimientos sociales, con la ayuda a

la comunidad, la promoción de los derechos humanos (Hahn, 2010). Muchos estudiantes refieren actitudes positivas hacia su país, hacia la inmigración y los derechos de las mujeres (Torney-Purta et al., 2001).

Como hemos visto, el paradigma actual de la Educación para la Ciudadanía tiene en cuenta a las y los estudiantes como agentes activos en la construcción del significado. No como meros receptores del mensaje transmitido por los adultos sobre las concepciones, cívicas, ciudadanas o políticas (Torney-Purta et al., 1999, 2001, Hahn, 2010).

Numerosos estudios concluyen que las y los estudiantes que se sentían cómodas expresando sus puntos de vista en temas controvertidos, que se les motivaba para discutirlos en clase, tenían más opciones de tener más conocimiento cívico, eficacia e interés político, sentido del deber ciudadano y expectativa de voto en la edad adulta, con respecto a quienes no tenían estas opciones (Hahn, 1998; Niemi y Junn, 2005; Torney-Purta et al., 2001).

Por otra parte, es interesante presentar el estudio longitudinal realizado en Inglaterra (Cleaver, Ireland, Kerr, y Lopes, 2005) con estudiantes de 13 a 18 años de edad y con sus profesores de educación secundaria. El estudio consistió en el seguimiento de una cohorte de más de 18.000 jóvenes que empezaron la Educación Secundaria en septiembre de 2002 y que fueron los primeros estudiantes que contaban con el derecho legal a tener una nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía en el Reino Unido. El objetivo general del estudio fue evaluar los efectos a corto plazo y largo plazo que la implantación de esta asignatura de Educación para la Ciudadanía podía llegar a tener en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamiento de los estudiantes (Kerr, 2005). Y esto podría ayudar a construir una imagen más completa de los

efectos a corto y largo plazo de la introducción de esta materia en las escuelas de Educación Secundaria.

Los resultados del estudio refuerzan una serie de descubrimientos importantes en relación con el significado y la práctica de la educación para la ciudadanía, estando algunos de ellos en la línea de los obtenidos en el estudio realizado por Torney-Purta et al. (2001).

El primero de ellos es que, en muchos de los casos, el aula continúa centrada en un enfoque de enseñanza-aprendizaje de tipo "tradicional", en donde prevalece la exposición de contenidos por parte del profesorado y la toma de notas por parte de los estudiantes, así como el trabajo con los libros de texto, sobre la discusión y el debate o el uso de las TIC. No obstante, los estudiantes reconocen que a pesar del predominio de enseñanza tradicional existe un clima positivo en el que se sienten libres de expresar sus opiniones y plantear cuestiones para el debate.

En segundo lugar, encontramos que los estudiantes que más libros tienen en su casa tienen un mayor nivel de conocimiento sobre los temas y contenidos trabajados en el aula.

Otro de los resultados encontrados señala que si bien las escuelas pueden apoyar una serie de actividades extracurriculares que promueven la participación y cultura democrática en los centros, como por ejemplo, la participación en los consejos escolares, actividades solidarias, etc., no obstante, existe una brecha importante entre las oportunidades para participar y la baja implicación de los estudiantes en ellas.

Además, los datos muestran que hay algunos contenidos temáticos que suelen enseñarse más que otros. Los estudiantes mencionaron que los contenidos sobre los que más aprendieron estaban relacionados con los derechos y las responsabilidades, la diversidad étnica y cultural, el crimen y el castigo, el medio ambiente y los medios de comunicación.

Entre los que menos aprendieron estaban el votar, las elecciones, la Unión Europea, el Parlamento, el Gobierno, la economía y los negocios.

Cuando se les preguntó cómo definirían el concepto de ciudadanía, los jóvenes priorizaron seis elementos entre una serie de once elementos presentados a ellos:

- Asegurarte que cada persona es tratada de forma justa
- Responsabilidades de las personas y obedecer la ley
- Pertenencia a tu comunidad local, nacional o internacional
- Trabajar juntos para hacer mejor las cosas
- Derechos de las personas (p.ej., salud, educación, empleo, casa)
- Ser un buen ciudadano

Resulta interesante destacar aquí que los elementos menos seleccionados entre los jóvenes fueron: votar, la política y el gobierno.

En general, puede decirse que los resultados revelan también algunas ideas importantes sobre el desarrollo de las dimensiones de la ciudadanía a través de diferentes rangos de edades y etapas educativas, los cuales no se habían encontrado en otros estudios anteriores. Estas son las siguientes:

En primer lugar, los estudiantes muestran un mayor conocimiento y comprensión, así como comportamientos y actitudes más maduras hacia algunos de los temas y contenidos relacionados con la ciudadanía en función del nivel educativo.

En segundo lugar, el desarrollo de las dimensiones de la ciudadanía de los estudiantes no es consistente en todas esas dimensiones. Puede haber una profundización en este desarrollo en los últimos años de la adolescencia tanto en chicos como en chicas. Los resultados del estudio señalan mejoras en el conocimiento de la ciudadanía, la eficacia de los

estudiantes, la eficacia personal y la participación activa de los estudiantes (Kerr, 2005).

Este desarrollo de las dimensiones de la ciudadanía se ve influido por las características personales de las y los estudiantes, sus familiares y su entorno. Los resultados sugieren una clara relación entre los recursos educativos en el hogar y los sentimientos de empoderamiento, los niveles de confianza, compromiso, unión de la comunidad y el compromiso con el voluntariado y la participación. Puede haber diferencias en las actitudes y comportamientos entre chicas y chicos, así como entre las personas de diferentes orígenes étnicos. Por ejemplo, se encontró que los estudiantes de origen asiático y africano de la muestra tenían una visión más positiva sobre el voluntariado en comparación con otros grupos. Esto puede estar influenciado por la familia en particular y el contexto de la comunidad en la que crecen (Kerr, 2005).

En tercer lugar, el sentido de pertenencia y apego a las diferentes comunidades en las vidas de los estudiantes puede cambiar con el tiempo. El sentido de pertenencia a la comunidad escolar de los alumnos aumenta con la edad, en comparación con su apego a otras comunidades. El estudio señala que los estudiantes están mucho más unidos a la comunidad escolar en los últimos años de su escolaridad que a otras comunidades. Esto puede ser el resultado de su mayor antigüedad y estatus en la comunidad escolar y los privilegios y responsabilidades asociados que van con tal antigüedad, o pueden reflejar al contrario su creciente desapego de sus familias y comunidades locales a medida que alcanzan la edad adulta (Kerr, 2005).

De otro lado, nos parece importante señalar algunos de los principales resultados obtenidos en el segundo estudio trasnacional sobre ciudadanía realizado por la IEA desde esta perspectiva, (International Civic

and Citizenship Education Study, ISCC) publicado en 2009, en el que participaron 38 países dentro de los cuales se incluye por primera y única vez a España. Debemos resaltar que los países Europeos que participaron daban prioridad a la educación cívica y de ciudadanía en sus políticas educativas.

Dentro de los hallazgos principales, a nivel global, se observó que la educación cívica y ciudadana comprendía conocimientos y comprensión sobre las instituciones políticas, así como conceptos políticos, de derechos humanos, cohesión social y comunitaria, la diversidad, el medio ambiente, las comunicaciones y la sociedad global. Es la primera vez que se realiza el estudio realizando informes por regiones: Latinoamérica, Europa y Asia.

Respecto a la región europea los resultados señalan que para la mayoría de los estudiantes de Ed. Secundaria el nivel más alto de conocimiento cívico se caracteriza por el conocimiento y la comprensión del funcionamiento de las principales instituciones cívicas y de ciudadanía, de sus sistemas y conceptos, así como una comprensión de la interconexión entre las entidades cívicas y civiles y los procesos de explotación más importantes (Kerr, Sturman, Schulz y Burge, 2010). En términos de identidad y ciudadanía europea, los resultados del estudio señalan que la gran mayoría de los estudiantes tenían un fuerte sentido de la identidad europea, especialmente los chicos frente a las chicas, y los autóctonos frente a los de origen migrante. De igual forma, los estudiantes de los países europeos mostraron actitudes positivas hacia la igualdad de derechos de otros ciudadanos europeos que viven en sus países, y hacia la igualdad de derechos de los grupos étnicos o raciales y migrantes.

Dentro del currículo, de la mayoría de los países europeos se incluían temas sobre el conocimiento y la comprensión de los derechos

humanos, así como los temas que cubren la cohesión social y comunitaria, la diversidad, el medio ambiente, las comunicaciones y la sociedad global (Kerr, Sturman, Schulz y Burge, 2010).

Por su parte el informe específico Nacional de España, destaca entre sus resultados que los estudiantes de 2º de ESO, destacan positivamente por su apoyo a los principios cívicos de igualdad de género, los valores democráticos y a la importancia de los movimientos sociales. Según el informe elaborado por las autoridades educativas españolas, destaca el hecho de que los estudiantes españoles tienen un alto nivel de participación escolar en diferentes actividades relacionadas con la ciudadanía, y sin embargo tienen una percepción de falta de fomento de debate y conversaciones abiertas sobre temas que tengan capacidad de influir en la gestión del centro. En cuanto a su nivel de conocimiento cívico y de ciudadanía, especialmente relacionado con temas europeos (instituciones, leyes, derechos), está por debajo de la media europea. Esto puede relacionarse con el hecho de que los estudiantes españoles tienen un sentimiento más elevado de identidad regional que europea, además del hecho de tener menos oportunidades que otros países de participar en actividades que les permitan un contacto directo con la realidad europea (Ministerio de Educación, 2010).

Para finalizar queremos señalar en que a partir de 2010 se está realizando el tercer estudio del ICCS, que será publicado en 2017. En esta nueva versión participan 25 países, los cuales incluye 5 países latinoamericanos, 16 países europeos (entre los que no se encuentra España), y 4 países de asiáticos. En esta nueva edición se busca hacer una evaluación de la motivación y de los mecanismos de participación asociados a la educación para la ciudadanía. Además de hacer un mayor énfasis en el razonamiento y análisis que en el conocimiento cívico. Al igual que en el estudio del 2009 se hace realizará un análisis por regiones (Europa, Asia

y Latinoamérica), que incluirá elementos de análisis propios de cada contexto.

1.7 ¿Qué piensan los profesores sobre la educación cívica?

Una vez que hemos revisado las representaciones de las personas jóvenes, consideramos importante revisar las concepciones de las y los profesores sobre la ciudadanía. Revisaremos los estudios realizados en este ámbito, lo cual nos servirá como marco de comparación para nuestro estudio.

En este apartado mostraremos un estudio realizado en 5 países sobre las concepciones que tiene los profesores sobre lo que significa ser un buen ciudadano tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria. Participaron profesores de Estados Unidos, Australia, Inglaterra, Rusia y Hong Kong (China). En todos los casos se utilizó el mismo cuestionario, que constaba de 13 preguntas tipo Likert relacionadas con las características del buen ciudadano que se representan en tres constructos de la ciudadanía (Tabla 8). Se utilizó una Likert con seis niveles, en la que los participantes debían señalar su grado de acuerdo o desacuerdo con dichas características del buen ciudadano. Adicionalmente se hicieron entrevistas con algunos de los participantes para profundizar en sus ideas acerca de estas características.

Tabla 8
Características de un buen ciudadano

Factor 1	Factor 2	Factor 3
Conocimiento de eventos actuales.	Patriotismo.	Preocupación por el bienestar de otros.
Habilidad para tomar decisiones acertadas.	Aceptación de la autoridad.	Tolerancia a la diversidad.
Conocimiento de la comunidad mundial.	Cumplimiento de responsabilidades familiares.	Comportamiento moral y ético.
Capacidad de cuestionar las ideas.	Aceptación de la responsabilidad asignada.	
Conocimiento del gobierno.	Participación en los asuntos escolares o comunitarios.	

Brown, 2005.

En Estados Unidos participaron un número amplio de profesores de Educación Primaria y Secundaria. Los resultados sugieren que el profesorado entiende que un buen ciudadano es el que se preocupa y muestra respeto por los otros. Consideran que para ser un buen ciudadano es fundamental tener una conducta moral de preocupación y respeto hacia las otras personas (Brown, 2005). El profesorado tiende a responder a estos cuestionarios con una visión positiva de todas las características de un buen ciudadano (ver Tabla 8). En el estudio realizado por Brown (2005), encontramos que la visión predominante sobre la educación para la ciudadanía es una educación social. Esta visión está basada en el hecho de pensar en ser y en promover “buenos ciudadanos”. Esta es una propuesta que implica desarrollo del carácter, juicio moral y servicio a la comunidad.

Brown (2005) encontró que el profesorado estadounidense da mucha más importancia a la dimensión social de la Educación para la

Ciudadanía que a las dimensiones políticas. Es decir, se centran en la enseñanza del respeto, la cooperación, el preocuparse por otros, el compartir y los valores morales y éticos del comportamiento. Las evaluaciones estandarizadas, realizadas en Estados Unidos, están centradas más en los conocimientos políticos, históricos y económicos. Los resultados del estudio señalan que los hombres y el profesorado joven consideran muy importantes el comportamiento moral y el patriotismo como características de la ciudadanía. Los resultados más importantes de este estudio se resumen en cuatro categorías:

- a) El profesorado responde más positivamente a las dimensiones humanas de la ciudadanía, como lo son el comportamiento moral, la preocupación y el respeto por los otros, la tolerancia y la responsabilidad familiar, que a las dimensiones políticas de la misma, como sería el conocimiento del gobierno o de la comunidad mundial.
- b) La percepción de la ciudadanía que tiene el profesorado en Estados Unidos, difiere en algunos aspectos de las características del buen ciudadano descritas en la Tabla 10.
- c) La influencia de la familia es muy importante en el desarrollo de actitudes y creencias acerca de la ciudadanía, lo que afecta la percepción adulta acerca del significado y las implicaciones del buen ciudadano. Por encima de la escuela, los profesores, la iglesia o la comunidad.
- d) La visión de la ciudadanía de los profesores de Estados Unidos está basada en dos constructos. Por un lado, la ciudadanía como conocimiento intelectual y habilidades, y por otro lado, la ciudadanía como valores sociales y comportamientos de tipo moral.

En el caso del profesorado de Australia, los resultados revelan que tiene una gran preocupación por la percepción del desajuste de las

infraestructuras sociales, incluyendo el declive de los servicios de bienestar, el alto nivel de desempleo juvenil, el impacto de la economía global, la incertidumbre en la continuidad del empleo y el estrés asociado con el trabajo y la vida en familia (Prior, 2005). Entiende estos aspectos como parte de una de las dimensiones de la ciudadanía: el sentimiento de pertenencia a una comunidad solidaria. En este sentido, todo el profesorado considera que los comportamientos sociales, tales como el cuidar de otros, los comportamientos éticos y morales, la tolerancia y la sensibilidad hacia otros, no solo son comportamientos deseables del buen ciudadano, sino que estaban más presentes en el pasado. Los resultados del estudio señalan que el profesorado australiano apoyaría un currículo de ciudadanía más enfocado en las personas y en el que las cuestiones sociales fueran discutidas abiertamente, de forma sensible y con respeto por las diferentes opiniones, además de considerar importante incluir a la familia, ya que lo consideran como un elemento fundamental para el desarrollo de las virtudes cívicas (Prior, 2005).

En el caso del estudio realizado en Inglaterra contó con la participación de un número amplio de profesores de Educación Primaria y Secundaria. Los resultados generales señalan que el 80% del profesorado inglés concibe que el interés social es la característica más importante para ser un buen ciudadano. Mientras que solo el 4% consideran como más importante el conocimiento cívico (Davies, Gregory y Riley, 2005). Este resultado señala que la mayoría de los participantes se identifican con la idea de que un buen ciudadano es aquel que tiene un interés activo por el bienestar de los demás. Lo que implica un reconocimiento de las obligaciones y responsabilidades de las personas que pasan por nuestras vidas (Davies et al., 2005). Ser un buen ciudadano consistiría para los profesores ingleses en ser activo, tomar responsabilidades de nuestras propias acciones, y reconociendo sus responsabilidades hacia los demás

en la búsqueda del bien común, siendo respetuosos de la ley, haciendo voluntariado activo, en consonancia con su identidad y sus virtudes. Los resultados señalan que hay un importante componente moral en ser un buen ciudadano para el profesorado de este país.

El estudio realizado en Rusia contó con la participación de profesores tanto de Educación Primaria como de Secundaria. En la Tabla 9 podemos ver las características que los profesores rusos consideran importantes para ser buenos ciudadanos, ordenadas por porcentajes.

Tabla 9

Características del buen ciudadano por porcentajes para el profesorado en Rusia

Característica	Porcentaje
Aceptación.	85.4%
Moral y comportamiento ético.	85%
Conocimiento.	74.1%
Ser prudente.	68.7%
Cuidado.	68.7%
Habilidad.	68.7%
Participación.	64.3%
Patriotismo.	63.8%
Cumplimiento.	61.5%
Autoridad.	56%
Tolerancia.	53.5%
Gobierno.	51.7%
Mundo.	48.6%

Jacobson y Brown, 2005.

En la Tabla 9 observamos las características del buen ciudadano en función del nivel de acuerdo obtenido. En este caso, cabe destacar cómo para el profesorado ruso la aceptación y el comportamiento moral

y ético son las características más importantes de un buen ciudadano (Jacobson y Brown, 2005). Los principales resultados del estudio fueron:

1. El comportamiento moral y ético es la característica más importante de un buen ciudadano. Consideran la honestidad, el juego limpio y la preocupación por los otros los rasgos más importantes que deben desarrollar los estudiantes para ser miembros productivos de la sociedad. Son resultados similares a los encontrados en el profesorado estadounidense.
2. Los profesores expresan una gran preocupación por el declive moral y la caída de las estructuras tradicionales, que son las que deberían desarrollar las características del buen ciudadano. Sin embargo, el profesorado no considera que la escuela podría ser la mejor vía para desarrollar la ciudadanía. La mayoría de ellos cree que las creencias y actitudes acerca de la ciudadanía provienen de la familia, no de la escuela. Esta situación hace difícil determinar el impacto de la escuela en el desarrollo de la ciudadanía en los estudiantes, cuando los profesores cuestionan esta situación.
3. El profesorado ruso tiene un gran espíritu nacionalista, por lo que identifican al buen ciudadano con alguien que es patriótico y leal al Estado. Consideran que este es un espíritu que aún se conserva en Rusia.
4. Se encontraron diferencias en la percepción de la ciudadanía en relación con la edad de los profesores. Los profesores mayores de 30 años de edad, lamentan la violación de los principios del buen ciudadano y son cautelosos con las ideas asociadas a la “nueva” Rusia. Mientras que los más jóvenes asocian la ciudadanía con democracia y los cambios sociales más recientes dados en el país.

Por último, en el estudio realizado en con profesores de Hong Kong, participaron también un amplio número de profesores de Educación Primaria y Secundaria. Los resultados señalan que la concepción tradicional, social y nacional de la ciudadanía es la que más se extiende entre el profesorado chino (Lee, 2005). Las características del buen ciudadano que consideran importantes son que las personas tengan responsabilidades, sean tradicionales, socialmente preocupados, informados y liberales.

En la Tabla 10 encontramos una comparación de los resultados del estudio obtenidos en los 5 países.

Tabla 10
Comparación de los conceptos de buen ciudadano en 5 países

País	Relativamente más importante	Importante	Relativamente menos importante
EEUU	Preocupación social.	Sentido del deber.	Ciudadano informado.
Australia	Preocupación social.	Ciudadano informado.	Tradicional.
Inglaterra	Preocupación social.	Ciudadano informado.	Tradicional.
Rusia	Conciencia comunitaria.	Responsabilidad política/social.	Ciudadano global.
China	Preocupación social.	Ciudadano informado.	Tradicional.

Adaptado de Lee, 2005.

Como podemos ver en la Tabla 10, los resultados del estudio señalan que la preocupación principal del profesorado está alrededor de la preocupación y conciencia social, el sentido del deber y la obediencia, como características importantes del buen ciudadano. Lo cual señala que la dimensión social de la ciudadanía es la más importante en todos los países (Lee, 2005).

En la Tabla 11 podemos observar las 5 características más importantes, escogidas por el profesorado de cada país, que son necesarias para ser un buen ciudadano.

Tabla 11

Características principales del buen ciudadano escogidas por los profesores en los 5 países

País	Características	Área
Estados Unidos	Comportamiento moral y ético	Moral
	Cumplimiento de las responsabilidades familiares	Obligaciones
	Preocupación por el bienestar de los demás	Social
	Habilidad para tomar decisiones acertadas	Personal
	Tolerancia de la diversidad en la sociedad	Social
Australia	Preocupación por el bienestar de los demás	Social
	Comportamiento moral y ético	Moral
	Tolerancia de la diversidad en la sociedad	Social
	Habilidad para cuestionar las ideas	Obligaciones
	Cumplimiento de las responsabilidades familiares	Personal
Inglaterra	Preocupación por el bienestar de los demás	Social
	Comportamiento moral y ético	Moral
	Tolerancia de la diversidad en la sociedad	Social
	Cumplimiento de las responsabilidades familiares	Obligaciones
	Habilidad para cuestionar las ideas	Personal
Rusia	Aceptación de las responsabilidades asignadas	Obediencia
	Comportamiento moral y ético	Moral
	Conocimiento de hechos actuales	Conocimiento
	Habilidad para tomar decisiones acertadas	Personal
	Preocupación por el bienestar de los demás	Social
China (Hong Kong)	Cumplimiento de las responsabilidades familiares	Obligaciones
	Conocimiento de hechos actuales	Conocimiento
	Conocimiento del gobierno	Conocimiento
	Comportamiento moral	Moral
	Preocupación por el bienestar de los demás	Social

Lee, 2005.

De acuerdo con la Tabla 11, vemos que para el profesorado participante en el estudio, las principales preocupaciones de la ciudadanía son las dimensiones sociales, morales y de obligaciones ciudadanas. En la dimensión social y la dimensión moral de la ciudadanía, los profesores ponen el énfasis en las responsabilidades familiares. De igual forma vemos que aunque la dimensión personal, relacionada con las habilidades y la dimensión del conocimiento son consideradas como importantes, las dimensiones que alcanzan una mayor importancia son la dimensión social y moral de la ciudadanía.

En otro estudio realizado por el Levinson (2007) se entrevistó en México a expertos para examinar documentos políticos y libros de texto. Además de entrevistar administradores escolares y profesores. Observaron clases de Educación Cívica para comprobar cómo se implementaba la asignatura de “*Formación Cívica y Ética*” en Ed. secundaria. En este estudio se identificaron como principales deficiencias: la escasa formación de los profesores, los gobiernos escolares antidemocráticos, el énfasis en la evaluación y la escasez de recursos, especialmente en las escuelas rurales. Además de señalar las barreras estructurales para generar y motivar al profesorado a cambiar y mejorar. Como principal fortaleza, se encontró que los Derechos Humanos es el concepto en el que se basa la Educación para la Ciudadanía. De igual forma que en el currículo de Costa Rica y Argentina, analizado en un estudio hecho por Suárez (2008).

1.8 La Educación para la ciudadanía y su currículo

Una vez revisadas las concepciones de la ciudadanía tanto en estudiantes como profesores, nos parece importante revisar las concepciones de la ciudadanía que subyace al currículo, como base para las posibles concepciones de ciudadanía de las y los estudiantes y el profesorado.

Durante la última década del siglo XX y comienzos del siglo XXI se ha producido un renovado interés por la Educación Ciudadana. Este renovado interés, tanto a nivel nacional como internacional, por parte de los gobiernos de los distintos países, organizaciones internacionales, agencias gubernamentales y organizaciones no gubernamentales (ONGs) puede ser explicado por un número de factores (Osler y Starkey, 2005):

1. Existe internacionalmente un amplio reconocimiento a la necesidad de abordar, a través de la educación, los retos presentados por las continuas injusticias y desigualdades en el mundo.
2. Encontramos que los procesos de globalización y la consecuente migración están teniendo un impacto directo en las comunidades locales a través del mundo.
3. Existe una gran preocupación en un número importante de naciones-estado democráticas acerca de los bajos niveles de participación y compromiso político, especialmente entre los jóvenes.
4. El énfasis en la educación ciudadana está estrechamente ligado, en muchos países, a una tendencia, de culpar a la juventud por los problemas y retos que enfrenta la sociedad como un todo. De modo que la Educación Ciudadana constituye un medio para afrontar los diversos problemas atribuidos a los jóvenes.
5. Hay preocupación e inquietud en distintos países acerca de la existencia de movimientos antidemocráticos y racistas, que sirven para socavar la democracia.

Estos factores han despertado un gran interés por la Educación para la Ciudadanía. Este interés llevó al Consejo de Europa, en 1997 al desarrollo de un proyecto para promover la “Educación para la Ciudadanía Democrática” en los países de la Unión Europea. En la fase de 2006 a 2009 estuvo dirigido a promover la educación para la democracia y la educación en derechos humanos con énfasis en la cohesión e inclusión

social y el respeto por los derechos humanos (Hahn, 2010; Starkey y Osler, 2009). Tal como señala la Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), la “Educación para la Ciudadanía” se refiere a los aspectos educativos que, a nivel escolar, tienen como objetivo preparar a los estudiantes para ser ciudadanos activos, asegurando que poseen los conocimientos, destrezas y actitudes para contribuir al desarrollo y el bienestar de la sociedad en la que viven (Eurydice, 2012).

Uno de los objetivos de los responsables políticos de todos los países europeos ha sido el fortalecimiento de la cohesión social y la solidaridad en toda la sociedad. Esto requiere un acuerdo básico sobre lo que se entiende, actuando como un "*ciudadano responsable*" (Eurydice, 2005). Desde este punto de vista, se considera ciudadano a una persona que coexiste en sociedad, la cual no está limitada al contexto local, y también incluye el contexto nacional e internacional. La noción de "ciudadanía responsable" plantea cuestiones relacionadas con la conciencia y el conocimiento de los derechos y deberes. También está estrechamente relacionado con los valores cívicos, como la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, la cooperación, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia de la diversidad y la justicia social (Eurydice, 2005).

La ciudadanía y la Educación para la Ciudadanía son conceptos controvertidos. Cualquier definición de Educación para la Ciudadanía es el subproducto de un debate más amplio sobre la naturaleza cambiante de la ciudadanía y su impacto en la naturaleza de la sociedad moderna (Kerr, 2005). Podemos definir la Educación para la Ciudadanía en relación con las definiciones de la ciudadanía como incluyendo los conceptos de competencia, conocimiento, acción, comunidad, derechos y responsabilidades, moralidad pública y privada, inclusión y localidad (Kerr, 2005).

Algunos autores que se muestran a favor de la promoción de la ciudadanía activa dentro de la comunidad escolar también apoyan la promoción de la ciudadanía activa en ámbitos fuera de la escuela. Piden el reconocimiento de que la educación ciudadana también se lleva a cabo más allá de la escuela. Osler y Starkey (2003) sostienen que la ciudadanía no es un proceso que se puede realizar exclusivamente en la escuela. El aprendizaje se lleva a cabo más allá de la escuela y la escuela tiene que aprovechar este aprendizaje y animar a los estudiantes a hacer conexiones entre sus experiencias y el aprendizaje en la escuela y la comunidad. Kerr (2003) afirma que la educación ciudadana es una empresa compleja que involucra una variedad de dimensiones de ciudadanía (conocimientos, habilidades, conceptos y actitudes) en una gama de enfoques educativos y oportunidades para los jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela.

Por su parte, en 2002, el Comité de Ministros de Educación del Consejo de Europa da la siguiente justificación para la inclusión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en las escuelas:

“Preocupados por el aumento en los niveles de apatía política y cívica y por la falta de confianza en las instituciones democráticas y por el aumento en los casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo agresivo, intolerancia a las minorías, discriminación y exclusión social, todos los cuales son amenazas importantes para la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas. Preocupados en proteger los derechos de los ciudadanos, para hacerlos conscientes de sus responsabilidades y para fortalecer la sociedad democrática. Conscientes de las responsabilidades de las actuales y futuras generaciones de mantener y salvaguardar las sociedades democráticas, y del rol de la educación como promotora de la participación de todos los individuos en la vida política, cívica, social y cultural” (Consejo Europeo, 2002).

Como consecuencia de las recomendaciones del Consejo de Europa en 2012, la materia de “Educación para la Ciudadanía”, estaba presente

en el currículo escolar de todos los países de la Unión Europea, si bien solo constituía una asignatura específica en 20 de los 31 países analizados. En el resto de los países se trataban de modo transversal o como parte de otras asignaturas tales como Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Lengua y Ética o Religión (Eurydice, 2012). En los casos donde se trataba como una asignatura independiente lo habitual es que fuese en educación secundaria. En 2012 solamente se impartía durante la educación primaria en España, Estonia, Grecia, Francia, Portugal y Rumanía (Eurydice, 2012).

El Consejo de Europa (2002) estableció que los objetivos de la materia de Educación para la Ciudadanía se desarrollaran en cuatro categorías:

- a) Desarrollar el conocimiento político (conocer los hechos básicos y entender los conceptos clave).
- b) Adquirir un pensamiento crítico y unas habilidades analíticas.
- c) Desarrollar ciertos valores, actitudes y comportamientos (sentido del respeto, tolerancia, solidaridad, etc.).
- d) Promover una participación activa y un compromiso a nivel de escuela y de comunidad.

A pesar de que los países europeos tienden a establecer similares objetivos escolares con el fin de preparar a sus futuros ciudadanos, los enfoques de enseñanza-aprendizaje de cada país muestran posturas muy diversas. Se han adoptado tres enfoques principales para abordar la Educación para la Ciudadanía: 1) como una asignatura específica, 2) integrada en otras materias (como las Ciencias Sociales, Historia, Idiomas, etc.), o 3) con un enfoque transversal, que la incluye en todas las asignaturas cuando sea pertinente. La mayoría de los países combinan más de un

enfoque de la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía, sea en cada uno o en todos los niveles educativos.

Las recientes reformas de los currículos de Educación para la Ciudadanía llevadas a cabo en algunos países europeos han sido muy variadas. Por ejemplo, mientras algunos países han introducido una asignatura independiente (Países Bajos y Finlandia), otros han abandonado o van a abandonar este enfoque (p.ej. España). Por tanto, en estos países, el contenido de los programas se va a integrar en asignaturas o áreas educativas más amplias (p. ej., en Letonia y Noruega), o como un objetivo transversal (p. ej., en la comunidad de habla alemana de Bélgica).

El enfoque transversal ha ganado impulso probablemente bajo la influencia del *Marco Europeo para las Competencias Clave* introducidas en 2006, que incluyen la competencia social y cívica entre las competencias que deben ser promovidas en las escuelas. Este marco ha llevado a los países europeos a integrar los conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para las competencias clave más importantes de forma transversal en los currículos nacionales.

Es importante tener en cuenta que las recomendaciones de las autoridades educativas centrales sobre los métodos de enseñanza pueden ser menos relevantes en el futuro, debido a la tendencia por dotar de mayor autonomía a las escuelas para decidir por sí mismas cómo desarrollar los objetivos generales de aprendizaje establecidos a nivel central (Eurydice, 2012).

1.9 La Educación para la Ciudadanía en España

Amparándose en la Recomendación 12/2002 del Consejo de Europa y otras directrices europeas, el Gobierno socialista propuso en el año 2006 la inclusión por primera vez dentro del currículo español de la

asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, a través de la Ley Orgánica 2/2006 (LOE, 2006). En esta recomendación del Consejo de Europa se indicaba que la educación para una ciudadanía democrática era una tarea esencial del Consejo para “*promover una sociedad libre, tolerante y justa, además de contribuir a la defensa de los valores y los principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho, que constituyen los fundamentos de la democracia*”. Y por ello, se recomendaba a los Gobiernos de los Estados Europeos miembros que promovieran activamente y de forma prioritaria la educación para la ciudadanía democrática como parte de sus políticas y reformas educativas.

Esto llevó a la inclusión en el currículo Español de una nueva asignatura obligatoria y evaluable, denominada *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. Hasta entonces los contenidos relativos a la promoción de los valores y los principios que constituyen los fundamentos de la democracia formaban parte de otras asignaturas (p.ej., Conocimiento del Medio, Filosofía, Ética, etc.) o bien estaban incluidos como parte de algunas actividades y prácticas escolares de carácter transversal. Con la inclusión de esta nueva asignatura se recalca desde diferentes puntos de vista la importancia de educar en valores ciudadanos, en derechos humanos y en el respeto de diferencias y libertades. De hecho, se considera muy importante la preparación de los y las estudiantes para el ejercicio activo de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y responsable.

Por esta razón se incluyó una materia específica para las diferentes etapas educativa alrededor de este tema. La Ley establece que “*su finalidad (de la materia) consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funciona-*

miento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global” (LOE, 2006, p.17163). De igual forma considera que “*la nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos*” (LOE, 2006, p.17163).

De hecho, en el Capítulo I de la LOE, referido a los *Principios y fines de la Educación* (artículos 1 y 2), se mencionan dos principios específicamente vinculados a la Educación para la Ciudadanía. De igual forma encontrábamos en los fines de la educación, cinco fines relacionados con la ciudadanía. Aunque solo uno de ellos, el *fin k*) haga referencia específica a la misma. Todos los demás están relacionados con las características de la ciudadanía que hemos descrito en el apartado anterior (Ver Tabla 12).

Tabla 12

Principios y fines de la educación relacionados con la Ed. para la Ciudadanía, en la LOE (2006)

PRINCIPIOS	FINES
...	...
c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.	b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
...	c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos
...	...
l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.	e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
	...
	g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
	...
	k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Si bien es cierto que el *principio I*), no parece dirigirse específicamente a la Educación para la Ciudadanía, es importante destacar aquí que dentro de las diferentes concepciones de la misma se encuentra la importancia de promover la igualdad de género. En el caso de los fines, encontramos que se alude a la importancia del reconocimiento de la diversidad, incluyendo la diversidad lingüística. En el *fin e*) es interesante ver como se incluye el desarrollo sostenible como un objetivo claro de la educación, y que además es una característica importante de la ciudadanía cosmopolita.

La inclusión en el año 2006 de esta nueva asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* en España provocó el rechazo frontal por parte de los sectores más conservadores de la sociedad, por ejemplo del Partido Popular y del ala más conservadora de la sociedad y de las autoridades de Iglesia católica, promoviendo la objeción de conciencia a esta materia por parte de los padres y madres. Por ejemplo el cardenal Cañizares acusó al gobierno de ir en contra de la sociedad y ha defendió el papel de la iglesia católica como impulsora de los derechos humanos (Peces-Barba, 2007, agosto, 7).

De hecho, tuvo que ser una sentencia del Tribunal Constitucional sobre la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* la que rechazara la legalidad constitucional de que los padres y madres pudieran objetar que esta asignatura fuera impartida a sus hijos, aunque precisaron que estos criterios “*no autorizan a la Administración educativa, ni a los centros docentes, ni los concretos profesores a imponer o inculcar, ni siquiera de manera indirecta, puntos de vista determinados sobre cuestiones morales que en la sociedad española son controvertidas*”.

Por tanto, se cerró este debate, dando a entender que la *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* contribuye a promover el reconocimiento y ejercicio activo de los derechos y deberes ciudadanos, la asunción y ejercicio de hábitos cívicos adecuados a su edad en el entorno escolar y social, lo que permitirá que los futuros ciudadanos se inicien en la construcción de sociedades más cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

Esto lo podemos observar en los contenidos que se trabajaron en los diferentes bloques de los que se componía la materia (Tabla 13).

Tabla 13

Bloques de la materia de Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos en la ESO

BLOQUE 1	El Individuo y las relaciones interpersonales y sociales.
BLOQUE 2	El carácter moral y social de las acciones humanas.
BLOQUE 3	La vida en comunidad
BLOQUE 4	Gestión de las emociones
BLOQUE 5	Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana.
BLOQUE 6	Causas y factores de la discriminación de las mujeres.

En el bloque 1 se analiza la libertad de las personas, su autonomía, la asunción de responsabilidades, identidad y condición moral. Así como de los hábitos personales y sociales relacionados con la alimentación saludable y el fomento de la actividad física.

En el bloque 2 se abordan la libertad y responsabilidad como condiciones de posibilidad de la acción política y moral. Los criterios morales y la noción de valor. El bien y la justicia como valores fundamentales de la acción personal y social humana. Este bloque pretende también que las y los estudiantes comprendan el valor de la vida humana, la especificidad social y moral del ser humano que impide su tratamiento como un mero objeto. En este bloque se incluyen contenidos específicos relativos

a la convivencia, la participación, al conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, que deben permitir consolidar las habilidades sociales y los hábitos cívicos necesarios para una sociedad democrática.

El bloque 3 se dedica a la identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social.

En el bloque 4 profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a la condición social del ser humano, que no se agota en la mera ciudadanía, e involucra elementos afectivos y emocionales que no siempre pueden regularse por la normativa legal ni son competencia fundamental de un Estado.

En el bloque 5 se trabaja la evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos. Buscando reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana.

En el bloque 6 se trabajan específicamente los temas alrededor de la violencia de género.

En este sentido los criterios de evaluación que se establecieron fueron:

1. Mostrar respeto por las diferencias y por las características personales propias y de los demás.
2. Valorar la libertad y responsabilidad personales. Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, situaciones de discriminación.
3. Rechazar la discriminación y toda violación de los Derechos Humanos.
4. Reconocer y rechazar situaciones de discriminación, marginación e injusticia, e identificar los factores sociales, económicos, de origen, de género o de cualquier otro tipo que las provocan.

Como podemos ver estos criterios contribuyen directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana. Favoreciendo que el alumnado reconozca los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos, al tomar una decisión o al afrontar un conflicto.

Tal como hemos visto, fue la LOE, una ley propuesta por el Gobierno Socialista en 2006, la que determinó que se incluyera la materia de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* como materia independiente, tanto en el currículo de Educación Primaria como en el de Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, en el año 2013 con la entrada en el gobierno del Partido Popular, se decide hacer un cambio en la Ley Educativa para modificar esta situación. Estos cambios incluyen la eliminación de esta materia específica del currículo en ambas etapas educativas.

Utilizando las mismas recomendaciones de la Unión Europea que se usaron en la LOE, la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en la Educación (LOMCE, 2013) (ver Figura 2) plantea que no es necesaria la presencia de una asignatura específica en ciudadanía sino que determina que es necesario trabajar de forma transversal dichos contenidos para que los estudiantes adquieran las competencias sociales y ciudadanas clave para el aprendizaje permanente: “...*En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador*” (LOMCE, 2013, p.97866).

“La Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.”

Figura 2. Recomendaciones de la Ed. para la Ciudadanía. (LOMCE, 2013).

Por lo tanto, a diferencia de la LOE, en la LOMCE no hay una descripción de los contenidos que se deben desarrollar de forma transversal -en las distintas asignaturas del currículo- para promover lo que se ha denominado ahora como *Educación Cívica y Constitucional*.

De hecho, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, encontramos en el Artículo 10, referido a los Elementos transversales: “*Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas*” (p.7)

Por otra parte, en la orden ECD/65/2015 “*se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*” (p.6986). En la descripción de las competencias clave del sistema educativo español, encontramos que la quinta competencia clave hace referencia a las *competencias sociales y cívicas*. Tiene como principal objetivo: promover la reflexión sobre el cambio ciudadano:

“...*aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente*

en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y democrática.” (ECD/65/2015).

Para ello, se propone hacerlo desde dos aspectos principales:

- a) La *competencia social* que se relaciona con el bienestar colectivo y personal.
- b) La *competencia cívica* que se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles. Constitución española, Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea y Declaraciones internacionales. Para su aplicación a nivel local, regional, nacional, europeo e internacional.

A continuación mostraremos el desarrollo que se llevó a cabo en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con la LOE. Primero veremos las competencias que dan paso al desarrollo de la materia.

La Unión Europea define ocho competencias básicas que deben ser promovidas a través del currículo escolar, que en España se reguló en la LOE a través de la RD 1631/2006. Dentro estas competencias se encuentran la *competencia social y ciudadana*, como acabamos de señalar (ver Tabla 14).

Tabla 14
Competencias básicas ESO. RD 1631/2006

Competencias básicas
1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

A partir del desarrollo de esta competencia se busca que las y los estudiantes sean capaces de comprender la realidad social en la que viven. En este proceso deben desarrollar una comprensión histórica y cultural de su espacio social, haciendo énfasis en la convivencia pacífica y la resolución de los conflictos por la misma vía. Lo que se busca es desarrollar ciudadanas y ciudadanos competentes en una sociedad democrática, incluyendo aspectos como el reconocimiento a la diversidad, el ejercicio de los Derechos Humanos y la identidad. Un aspecto muy interesante es la importancia dada al desarrollo social y moral. En la descripción de esta competencia leemos que los estudiantes deben: *“ser capaces de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo...”* (RD 1631/2006, p.689). Lo cual es una descripción del desarrollo de la empatía, señalando su importancia en la Educación para la Ciudadanía.

Es importante resaltar en esta normativa el hecho de que exista una competencia ciudadana específica. Porque aunque en las demás competencias encontremos elementos que pueden ser complementarios a la misma, es necesario tener una que la describa y soporte. Asimismo, en las demás competencias encontramos igualmente elementos destacables como la importancia del lenguaje, el desarrollo sostenible, la diversidad social y cultural, la igualdad de género, etc.

1.9.1 Desarrollo por ciclos (LOE y LOMCE).

Aunque los contenidos de la materia de Educación para la Ciudadanía estén diseñados específicamente para las etapas educativas obligatorias (Primaria y Secundaria) y el Bachillerato, en Educación Infantil podemos encontrar algunos contenidos que podemos asociar a la Educación para la Ciudadanía. Así por ejemplo, entre los objetivos de la Educación Infantil (artículo 13) encontramos que en el *objetivo e*) se señala que niñas y niños desarrollarán las capacidades que les permitan: “...e) *Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos*” (LOE, 2006, p.17167)

1.9.1.1 Educación Primaria

Con la LOE, en la etapa de Educación Primaria se especificaba la inclusión de la nueva asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* en uno de los cursos de tercer ciclo de cualquiera de las áreas. Se especificaba además especial atención a las cuestiones referidas a la igualdad entre mujeres y hombres (LOE, 2006).

Tabla 15

Objetivos de la Ed. Primaria relacionados con la Ed. para la Ciudadanía

Objetivos
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
...
c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
...
m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

LOE, 2006.

Como vemos en la Tabla 15, entre los objetivos de la Educación Primaria se hace énfasis en la convivencia, la resolución pacífica de los conflictos y la igualdad entre géneros desde diferentes puntos de vista.

Los contenidos específicos de esta nueva materia en Primaria están distribuidos en tres bloques:

- Individuos y relaciones interpersonales
- La vida en común
- Vivir en sociedad

Como podemos observar, son tres componentes de la ciudadanía desde un punto de vista más tradicional que cosmopolita, dado que están

más enfocados a la enseñanza de cómo ser un “buen ciudadano”, centrándose fundamentalmente en el cumplimiento de los deberes y las responsabilidades.

Con la LOMCE (8/2013), encontramos una serie de cambios importantes en este ámbito. Como hemos señalado antes, la nueva Ley Educativa propuesta por el Gobierno del Partido Popular elimina la materia de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Se reconvierte en una materia optativa llamada *Valores Sociales y Cívicos* en todos los cursos, que los padres y/o madres pueden elegir en vez de la otra asignatura alternativa, correspondiente a la clase de Religión, siendo ambas evaluables. Esta nueva asignatura propone reforzar la preparación de las personas para actuar como ciudadanos participativos e implicados en la defensa y desarrollo de la sociedad democrática, permite adquirir competencias sociales y cívicas y el estímulo de actitudes de cooperación y solidaridad de acuerdo con la Constitución, el respeto de los valores universales y la toma de decisiones basadas en principios morales, etc. Sin embargo, no parece que su implantación sea coherente con la importancia que se le da en la descripción hecha, ya que esta asignatura solo la recibirá el alumnado que no asista a la materia de Religión, esto es un 39% de los estudiantes de Ed. Primaria y un 46% de Ed. Secundaria, según datos de la Conferencia de los obispos españoles, quienes lamentan que estos niños no reciban la materia de Religión (Ruiz, 2015). Todo ello a pesar de que los contenidos impartidos sólo son propios de la visión católica, aunque recientemente el Ministerio de Educación ha aprobado el currículo de Ed. Primaria y Secundaria de las religiones evangélica (Resolución 8526 de 23/07/2015) e islámica (Resolución 2715 de 14/3/2016).

En todo caso, el carácter optativo de la materia de la materia *Valores Sociales y Cívicos* hace que pierda validez y peso dentro del currículo. De igual forma, señala que el alumnado que asista a la asignatura de religión no recibirá la enseñanza no religiosa que se plantea en la norma, sino una formación confesional que no es comparable con la educación cívica, aunque en ella se aluda a valores.

Conviene recordar que dentro de los objetivos de la Educación Primaria de la LOE, en la LOMCE se mantiene el *“Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”* (LOE, 2006, p.106). Aunque debemos tener en cuenta que en la LOMCE no se incorporan contenidos curriculares sino criterios de evaluación (LOMCE, 2013). Estos criterios de evaluación buscan más el desarrollo de habilidades sociales o “valores sociales”, más que el desarrollo de valores éticos o cívicos.

En la LOMCE, al desaparecer la asignatura de Educación para la Ciudadanía, en el área de Ciencias Sociales explica que esta área se encarga *“...de conseguir la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin, a cuya consecución se orienta el sistema educativo español, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”* (LOMCE, 2013, p.97866).

Finalmente, es importante señalar que, dentro de las competencias que establece la LOMCE a las Comunidades Autónomas, la Junta de Andalucía ha mantenido en el curso 2015-2016 en Primaria la asignatura

de Educación para la Ciudadanía, dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica. De modo que el alumnado de 5º curso andaluz está actualmente cursando la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*.

1.9.1.2. Educación Secundaria Obligatoria

Con la LOE, en la Educación Secundaria Obligatoria se impartía la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en alguno de los tres primeros cursos. Nuevamente se hace especial hincapié en la atención a la igualdad entre hombres y mujeres. En 4º de ESO, se ofertaba la materia de Educación Ético-Cívica (LOE, 2006).

Tabla 16

Objetivos de la Ed. Secundaria Obligatoria relacionados con la Ed. para la Ciudadanía

Objetivos
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
...
c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
...
j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
k) Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

LOE, 2006.

En la Tabla 16 podemos ver que algunos de los objetivos de esta etapa educativa están dirigidos al ejercicio de la democracia y a formar personas capaces de convivir pacíficamente en sociedad. Aunque no se hable en todos los objetivos de la materia de ciudadanía como tal, está claro que podemos relacionar dimensiones y conceptos relacionados con la misma.

Entre las competencias básicas de la ESO se describen “...aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (RD 1631/2006, p.685).

La Educación para la Ciudadanía está configurada en esta etapa por dos materias: 1) *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, que se imparte en uno de los tres primeros cursos de ESO y, 2) *Educación Ético-Cívica*, impartida en cuarto curso de ESO. Con esta materia se espera que las y los estudiantes sean capaces de identificar los deberes ciudadanos y de ejercitar hábitos cívicos en el entorno escolar y social, lo que les permitirá que se impliquen en la construcción de sociedades más cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

Con la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* en uno de los tres primeros cursos de ESO se abordan aspectos relacionados con las relaciones interpersonales, tanto familiares como sociales. Asimismo, se abordan los deberes y derechos ciudadanos, profundizando en el sentido de los principios que los sustentan y en la identificación de situaciones en las que se conculcan para, de esta forma, conseguir que las y los estudiantes valoren la defensa de los mismos. Se trabajan los temas de: participación, relaciones interpersonales, deberes y derechos ciudadanos, diversidad social, estados democráticos, ciudadanía en un mundo global.

En la materia *Educación Ético-Cívica* de 4º curso, se incluyen los siguientes temas: identidad, educación afectivo-emocional, derechos humanos, ética y política, problemas sociales del mundo actual, igualdad entre hombres y mujeres. Estos temas están desarrollados en cinco bloques (RD 1631/2006):

- Aproximación respetuosa a la diversidad
- Relaciones interpersonales y participación
- Deberes y derechos ciudadanos
- Las sociedades democráticas del siglo XXI
- Ciudadanía en un mundo global

- Aunque si bien en Educación Secundaria se abordan otros temas distintos de los que se trabajan en Educación Primaria, e incluso algunos de ellos forman parte de una concepción más cercana al desarrollo de una ciudadanía cosmopolita, encontramos que en general una parte considerable de los contenidos curriculares siguen teniendo una visión tradicional de la ciudadanía. Es decir, se centran básicamente en el conocimiento de los deberes, derechos, obligaciones de la ciudadanía y en el funcionamiento de las instituciones.

El Consejo de Europa (2002) incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que se promueva realmente entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa (Recomendación 12 del Consejo de Ministros relativa a la educación para la ciudadanía democrática, 2002). De igual forma, la Constitución Española en su artículo 1.1 se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Con la LOMCE (2013), al igual que hemos visto en la Educación Primaria, en Educación Secundaria se elimina la materia de *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. En su lugar, se presenta una materia optativa llamada *Valores Éticos*, a elegir entre ella y Religión en todos los cursos. Adicionalmente refiere que “*Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias del ciclo, ... y la Educación Cívica y Constitucional se*

trabajarán en todas las materias”. Lo cual disgrega la responsabilidad del trabajo en esta área y dispersa la posibilidad de trabajar ampliamente temas específicos propios de la educación para la ciudadanía.

Sin embargo, esta nueva asignatura también plantea algunos cuestionamientos importantes. Se plantea que en esta asignatura se forme al estudiantado en el concepto constitucional de la nación española. Sin embargo dentro de los estándares de aprendizaje planteados en el RD 1105/2014, bloque 4. La justicia y la política, se plantea:

“Comprende la importancia que tiene para la democracia y la justicia, que los ciudadanos conozcan y cumplan con sus deberes, entre ellos, la defensa de los valores éticos y cívicos, el cuidado y conservación de todos los bienes y servicios públicos, la participación en la elección de los representantes políticos, el respeto y la tolerancia a la pluralidad de ideas y de creencias, el acatamiento de las leyes y de las sentencias de los tribunales de justicia, así como, el pago de los impuestos establecidos, entre otros” (p. 542).

Lo cual puede ser interpretado como una forma de imponer las convicciones ideológicas del Gobierno, tal como lo expresa Francisco García, Secretario General de Educación de la Federación de Enseñanza de CCOO (Chientaroli, 2014). De igual forma parece que el trabajo sobre los Derechos Humanos es escaso y se centra en los problemas generados por la crisis económica (Chientaroli, 2014), como se puede observar en los estándares de aprendizaje del bloque 5, apartado 3.2 del RD 1105/2014:

“3.2. Señala alguna de las deficiencias existentes en el ejercicio de los derechos económicos y sociales tales como: la pobreza, la falta de acceso a la educación, a la salud, al empleo, a la vivienda, etc.” (p. 543).

También señalan como punto conflictivo de la norma el apartado relacionado con temas tecnológicos, en los cuales hace referencia a algunos avances científicos como problemáticos o peligrosos, esta situación puede mostrar claramente la postura del Gobierno:

“3.1. Analiza información seleccionada de diversas fuentes, con el fin de conocer en qué consisten algunos de los avances en medicina y biotecnología, que plantean dilemas morales, tales como: la utilización de células madre, la clonación y la eugenesia, entre otros, señalando algunos peligros que éstos encierran si se prescinde del respeto a la dignidad humana y sus valores fundamentales.”(p.541).

También debemos tener en cuenta, como señalamos en el apartado de Educación Primaria, que el alumnado que escoja la asignatura de Religión, no tendrá la oportunidad de trabajar, ni debatir ni conocer los temas propuestos por la asignatura de Valores Éticos.

Finalmente debemos señalar, que las Comunidades de Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Canarias y Castilla-La Mancha han determinado que mantendrán en Educación Secundaria Obligatoria la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, como materia obligatoria para todo el alumnado. Del mismo modo, la Comunidad de Andalucía considera que es una materia “*esencial para favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras*” como señala Adelaida De la Calle, consejera de Educación de la Comunidad de Andalucía (Junta de Andalucía, 2015). La consejera ha explicado que es una materia transversal “determinante” que enseña los derechos y obligaciones de los ciudadanos así como una serie de valores vinculados a la Constitución y al Estatuto de Autonomía. De la Calle afirma que “*esta asignatura también tiene como objetivo educar a ciudadanas y ciudadanos socialmente integrados y competentes, en línea con las propuestas de organismos como Naciones Unidas o el Consejo de Europa*”. Promover la cultura

de paz y la igualdad entre hombres y mujeres, son otros de los contenidos de Educación para la Ciudadanía (Junta de Andalucía, 2015).

1.9.1.3. Bachillerato

En el Bachillerato la materia en la que se imparten temas de Educación para la Ciudadanía es *Filosofía y Ciudadanía* (LOE, 2006).

Tabla 17

Objetivos del Bachillerato relacionados con la Ed. para la ciudadanía (LOE, 2006)

Objetivos
a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
...
c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
...
h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

Con la LOMCE, en Bachillerato no se oferta ninguna opción de estudio alrededor o cercana a los temas de ciudadanía, como se ha hecho en el caso de la Educación Primaria y Secundaria. Pero sí se mantiene la opción de Religión que se oferta como alternativa en las otras etapas escolares, en este caso se trata también de una materia evaluable y que por tanto, puede formar parte de la nota media del expediente el estudiante que se computa como uno de los elementos de las Pruebas de Acceso a la Universidad

1.10 Sobre la ciudadanía cosmopolita y su representación

De acuerdo con la literatura revisada hemos visto que se han realizado diversos estudios empíricos alrededor del concepto de ciudadanía. La mayoría de ellos han pretendido acercarse a la concepción de ciudadanía que tienen diferentes agentes educativos, como profesores o estudiantes. Mientras que otros estudios empíricos han estado más bien dirigidos hacia la importancia o necesidad de promover una educación para la ciudadanía en distintos contextos y niveles educativos, aunque sin tomar mucho en cuenta cuál es la comprensión que tienen estudiantes y docentes sobre estos temas. Como hemos visto, esta situación hace que los estudios tiendan más en centrarse en conocer cuál es la percepción que tienen estudiantes y profesores sobre en qué consiste ser un buen ciudadano, o sobre qué actitudes y conocimientos cívicos, políticos y sociales tienen los participantes o creen necesitar para ser buenos ciudadanos (Kerr, 2002; Lee y Fouts, 2005; Torney-Purta et al., 2001; Wilkins, 2003).

Como hemos señalado a lo largo de este capítulo, consideramos que en algunos casos tanto los instrumentos como la metodología utilizada en estos estudios nos parecen insuficientes para conocer la representación o concepción que tienen los participantes sobre la ciudadanía, y más especialmente si tenemos en cuenta las distintas dimensiones que la componen, las cuales describiremos en el siguiente capítulo. Demostrar en un test o una entrevista que se tienen conocimientos sobre diversas cuestiones políticas o democráticas, o que se reconocen las cualidades de un “buen ciudadano”, no necesariamente pone de manifiesto la comprensión o concepción que tienen las personas sobre el concepto de ciudadanía.

Desde este punto de vista nos parece importante conocer la representación que tienen los y las estudiantes y el profesorado sobre la ciudadanía. Sólo de este modo podremos plantear cuáles son algunos de los problemas o dificultades que plantea la comprensión de la ciudadanía en sus distintas dimensiones.

En nuestra propuesta, que explicaremos en el siguiente capítulo, entendemos la ciudadanía como un constructo complejo, multidimensional y más bien dinámico. Creemos que las personas pueden tener diferentes acercamientos a la concepción de ciudadanía a través de sus distintas dimensiones, de modo que la comprensión de la ciudadanía de una persona puede variar dentro de un continuo, a modo de Escala de Ciudadanía Cosmopolita y que explicamos en el siguiente capítulo. También pensamos que esta variación se puede presentar en las diferentes dimensiones que entendemos componen el constructo de ciudadanía. Por ejemplo, una persona puede tener una concepción muy cosmopolita sobre la diversidad, una concepción más tradicional en sobre el desarrollo sostenible y una postura intermedia sobre la migración. Identificar estas posibles diferencias puede permitirnos conocer con mayor profundidad qué tipo de representación tienen estudiantes y docentes sobre la ciudadanía en sus distintas dimensiones.

Capítulo 2.

Una aproximación metodológica a la evaluación de la representación de la Ciudadanía Cosmopolita

En este capítulo vamos a explicar los objetivos de este estudio, las hipótesis que nos hemos planteado, el diseño del instrumento aplicado, la validación estadística, la muestra utilizada y el procedimiento usado para la recolección de los datos. Con el fin de acercarnos al conocimiento de esas representaciones, hemos diseñado un instrumento y una metodología específica.

2.1 Objetivos

Nuestro primer objetivo fue diseñar un procedimiento que permita conocer la representación de la ciudadanía cosmopolita que tienen los sujetos. Para ello, diseñamos un cuestionario basado en la presentación de distintos dilemas. En cada dilema se planteaban distintas situaciones hipotéticas, aunque posibles en la realidad, sobre algunas cuestiones relacionadas con la ciudadanía en cada una de las distintas dimensiones de la ciudadanía que explicaremos en el siguiente capítulo. Como hemos visto en el capítulo anterior, encontramos que buena parte de los procedimientos utilizados hasta el momento son poco eficaces a la hora de analizar la representación de la ciudadanía. Consideramos que en algunos casos el tipo de cuestionarios utilizados, son muy propensos a generar un efecto de deseabilidad social en las respuestas de los sujetos (p.ej. a través de la utilización de escalas tipo Likert). En otras, se utiliza una muestra muy reducida debido a la complejidad y al coste que implica la utilización de un tipo de metodología más cualitativa como son las entrevistas individuales. Por tal razón decidimos construir un instrumento que permitiera acercarnos al conocimiento de la representación de los participantes de una forma más eficaz que fuera aplicado a una amplia muestra. Este instrumento debería incluir las diferentes dimensiones de la ciudadanía y permitiría situar dichas representaciones en una Escala de Ciudadanía Cosmopolita.

Una vez diseñado y construido un procedimiento adecuado, nuestro segundo objetivo era conocer las representaciones de ciudadanía que tienen las y los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Consideramos que para poder proponer mejoras educativas y evaluar la construcción de los aprendizajes y las capacidades desarrolladas en los distintos niveles educativos dentro del ámbito de la Educación para la

Ciudadanía, es muy importante conocer las representaciones de los agentes educativos. En este sentido, las y los estudiantes son los agentes más importantes de su propio proceso de aprendizaje y por esa razón el conocimiento de sus representaciones sobre la ciudadanía cosmopolita y sus componentes constituye un elemento central de este trabajo.

Por otra parte, el trabajo de guía y andamiaje del aprendizaje de los estudiantes por parte del profesorado, los convierte también en agentes fundamentales de dicho proceso. Por tanto, nuestro tercer objetivo es conocer las representaciones de ciudadanía que tiene el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Como hemos visto en el capítulo 1, las representaciones, actitudes y comportamientos del profesorado ejercen una influencia importante en el desarrollo de las y los estudiantes. Conocer sus representaciones va a permitir de igual forma mejorar las propuestas educativas a realizar en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía.

Nuestro cuarto objetivo era analizar si las representaciones de los estudiantes varían según el género, nivel y la nacionalidad. Como hemos visto en el capítulo 1, algunos estudios (Torney-Purta et al., 1999, 2001) refieren haber encontrado diferencias evolutivas, señalando que el desarrollo de las representaciones tiende a complejizarse en función de la edad y el nivel educativo. Por esta razón, decidimos estudiar las representaciones de la ciudadanía en aquellos cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los que la *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* forma parte del currículo escolar. De igual forma, nos interesa analizar la posible existencia de diferencias de género, teniendo en cuenta que algunos estudios han encontrado diferencias de género que señalan que las mujeres tienen una representación más compleja de la ciudadanía que los hombres (Hahn, 2010; Clopton y Sorell, 1993). Adicionalmente,

también queríamos conocer si existen diferencias en función del país de origen de las y los estudiantes, autóctonos y alóctonos.

Finalmente y como quinto objetivo, pretendíamos analizar si se encuentran diferencias en las representaciones del profesorado en función del género, la experiencia docente (profesorado en ejercicio y en formación), la rama de conocimiento a la que pertenecen (Ciencias o Ciencias Sociales y Humanidades) y si imparten o no, la asignatura *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*. Además de los análisis de género que se realizarán también con los estudiantes, creemos que es relevante conocer las posibles diferencias entre el profesorado en ejercicio y el profesorado en formación. En este sentido, algunos estudios ponen de manifiesto que la experiencia de los profesionales de la educación está asociada a diferencias en la representación sobre diversas cuestiones relacionadas con la ciudadanía (Tourney-Purta, et al., 2001). Finalmente, pretendemos analizar la posible existencia de diferencias en función de las diferentes especialidades docentes y/o departamentos educativos a los que pertenece el profesorado. Atendiendo a ello, cabría esperar que el profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades tenga una representación más cosmopolita de la ciudadanía que el de otras especialidades. Y entre las profesoras y profesores de Ciencias Sociales y Humanidades, los encargados de impartir la materia de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, podrían tener una representación aún más elaborada y compleja. Creemos que el hecho de tener que reflexionar sobre temas relacionados con la ciudadanía y su presencia en el currículo, puede hacer que tengan que desplegar para el desarrollo de su actividad docente un abanico más amplio de visiones y perspectivas relacionadas con las distintas dimensiones de la ciudadanía que les acerque al cosmopolitismo.

2.2 Hipótesis

De acuerdo con los objetivos que hemos descrito en la sección anterior, nos hemos planteado las siguientes hipótesis.

1. La representación de la ciudadanía de los estudiantes será progresivamente más compleja en función del curso académico. Los estudiantes de 4º de ESO tendrán una representación de la ciudadanía más cosmopolita que los de 2º de ESO. Como hemos mencionado en apartados anteriores, cabe suponer que entre los estudiantes de los cursos más altos podrían encontrarse representaciones más complejas.
2. La representación de la ciudadanía de mujeres y hombres presentará diferencias. En consonancia con estudios previos, (Torney-Purta, et al., 1999, 2001; Hahn, 2003) esperamos encontrar que las mujeres tengan una representación más cosmopolita de la ciudadanía.
3. La representación de la ciudadanía se prevé que presentará diferencias en función del país de origen. Ya que algunos estudios señalan el mayor contacto que tienen los alóctonos con otras sociedades podría darles una visión más cosmopolita.
4. La representación de la ciudadanía del profesorado será progresivamente más compleja en función de su formación y de su experiencia docente. Al igual que con el nivel educativo de los estudiantes, la formación y experiencia docente son factores que pueden llegar a influir en la complejidad de las representaciones que tienen el profesorado en ejercicio y el profesorado en formación. Creemos que el profesorado con mayor formación y experiencia docente tiene una representación más cosmopolita de la ciudadanía que el profesorado en formación.

5. El profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades mostrará una representación más cosmopolita que el de Ciencias (o CTIM, es decir Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) En este caso, puede esperarse que la formación especializada en Ciencias Sociales que han recibido les haga contar con mayores herramientas conceptuales y metodológicas para analizar de forma crítica las distintas situaciones y problemas sociales, políticos, económicos, medioambientales, etc. a los que nos enfrentamos actualmente en esta era global. De modo que en este caso serán más sensibles y por tanto más cercanos a representaciones cosmopolitas de la ciudadanía, de acuerdo a la postura teórica que planteamos en el capítulo 1.
6. Esperamos encontrar representaciones más cosmopolitas en el profesorado que imparte las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (2º ESO) y *Educación Ética-Cívica* (4º ESO). Creemos que, dentro del grupo de profesores de Ciencias Sociales y Humanidades, quienes tienen que realizar un ejercicio de análisis tanto del currículo como de los diferentes temas y dimensiones que hacen parte de la ciudadanía, pueden tener una representación más global y cosmopolita. En relación a nuestra propuesta teórica, es más probable que ellos hayan podido analizar críticamente y reflexionar con mayor profundidad sobre temas relacionados con los diferentes componentes de la ciudadanía.
7. Por último, esperamos encontrar que los estudiantes y docentes de Educación Secundaria tendrán representaciones diferentes sobre la ciudadanía en función de su nivel formativo y

educativo. Es de esperar que la representación del profesorado sea sustancialmente más cosmopolita que la de los estudiantes de Educación Secundaria.

2.3 Diseño del instrumento

Con el objetivo de conocer la representación de la ciudadanía que tienen los estudiantes y profesores de Secundaria, se diseñó un cuestionario específico¹. Debido a su relevancia, se decidió que el diseño de este cuestionario se fundamentara inicialmente en las 10 dimensiones claves para la enseñanza de la ciudadanía en contextos multiculturales propuestos por Banks et al. (2005) y Osler y Starkey (2005), que se han descrito anteriormente. En nuestra opinión, sus aportaciones ponen de manifiesto que es necesario tener en cuenta estos conceptos a la hora de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso de educar para una ciudadanía cosmopolita. Además estos conceptos ayudan a conseguir el objetivo de preparar a los estudiantes para ser ciudadanos eficaces en contextos globales (Banks et al., 2005). Por ese motivo, en este trabajo esos conceptos son considerados como las dimensiones que componen la ciudadanía cosmopolita.

Para el diseño del cuestionario solo tomamos en cuenta ocho de los diez conceptos desarrollados por Banks et al. (2005) y Osler y Starkey

¹ Se analizarán los datos recogidos a través del proyecto de investigación I+D titulado: “¿Qué educación para la ciudadanía necesitamos? Propuestas derivadas de una investigación sobre las ideas y actitudes de profesores y estudiantes acerca de la Educación para la Ciudadanía”. Investigación financiada con fondos de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Innovación y Ciencia (SEJ2007-64719/EDUC). Proyecto dirigido por Alejandra Navarro, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid.

(2005): *Democracia, Diversidad, Globalización, Desarrollo Sostenible, Imperio-imperialismo-poder, Prejuicio-Discriminación- Racismo y Migración*. Para este trabajo se excluyó la dimensión de Patriotismo, debido a que España puede ser definida como un Estado plurinacional desde el punto de vista sociológico (Herranz, 1996), histórico (Álvarez, 2001) e incluso político (Herrero y de Miñón, 2000), formado por distintas nacionalidades históricas con una identidad nacional administrativa común. Por todo ello, consideramos que la inclusión de la dimensión de Patriotismo, excedía, por sus implicaciones sociológicas y políticas, los límites de este trabajo y se alejaba de nuestra idea de evaluar el cosmopolitismo.

Con el objetivo de mantener 10 dimensiones se incluyeron las dimensiones de *Justicia y Derechos Humanos* y una nueva dimensión, -no propuesta por Banks y cols., ni por Osler y Starkey- relacionada con la percepción de los Derechos Digitales de la ciudadanía, que fue objeto de trabajos anteriores (García, Agustín, Seguro, y García, 2012; García, Jacott y Maldonado, 2012; García, Ordoñez, Preckler, Sainz, Pérez y Jacott, 2012).

Debido a que uno de los objetivos de la presente investigación es conocer la representación de los participantes sobre algunas dimensiones importantes de la ciudadanía, se optó por diseñar un cuestionario consistente en la formulación de dilemas sobre diversas situaciones hipotéticas específicas —aunque posibles en la realidad- sobre temas de actualidad relacionados con la ciudadanía en sus distintas dimensiones, las cuales explicaremos más adelante. Nos decidimos por este tipo de cuestionario en contraposición a un cuestionario más convencional basado en escalas de percepción o valoración personal (evaluadas mediante escalas tipo Likert), con el fin de reducir, al menos parcialmente, el conocido efecto de la deseabilidad social en las respuestas dadas por los participantes. En

nuestra opinión, los dilemas nos permiten acercarnos con mayor profundidad a los distintos tipos de representaciones que tienen los participantes sobre la ciudadanía a través del planteamiento de situaciones específicas para cada una de las dimensiones o *subescalas* (que explicaremos en el siguiente capítulo), al mismo tiempo que nos permite conocer cómo se enfrentan los participantes a las tareas de razonamiento planteadas a través de los dilemas. En este sentido la elección de cada una de las alternativas de respuesta diseñadas para cada dilema, lleva consigo la ejecución de un proceso interno de argumentación basado en sus propios esquemas mentales.

A su vez, para cada dilema, se decidió presentar varias alternativas diferentes de respuesta, siendo la tarea del participante seleccionar aquella alternativa con la que estuviera más de acuerdo. Estas opciones de respuesta se corresponden a distintos valores que guardan relación con una ciudadanía más cosmopolita o más tradicional, tal como veremos más adelante.

En el proceso de construcción del instrumento participaron varios miembros del grupo de investigación de *“Ciudadanía y Justicia Social”*, perteneciente al Grupo de Investigación *“Cambio Educativo para la Justicia Social”* (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid. Este grupo de investigación está formado por investigadores y docentes expertos en distintos campos relacionados con la Educación para la Ciudadanía y la Justicia Social, entre los que se encontraban expertos en educación, historia, psicología del desarrollo, psicopedagogía y pedagogía.

El primer paso del diseño del cuestionario consistió en que cada una de las personas expertas diseñara individualmente un mínimo de cuatro dilemas que hicieran referencia a las diferentes dimensiones de la ciudadanía. Posteriormente, este corpus de dilemas fue analizado en

sesiones grupales, debatiendo tanto el diseño mismo de los dilemas como las diferentes opciones de respuesta. Igualmente, se determinó que para poder conocer las representaciones que tienen los participantes de la ciudadanía, se presentarían diferentes opciones de respuesta que pudieran corresponderse con distintas visiones de la ciudadanía, que oscilaran desde una visión tradicional a una visión cosmopolita. De este modo, se pretendía que el análisis del conjunto de las respuestas a los diferentes dilemas debería poder ofrecer un “índice” en una “*Escala de Ciudadanía Cosmopolita*” En el cuestionario final, cada una de las diez dimensiones se valoran a través de tres dilemas como se puede ver en la Figura 3. El cuestionario definitivo consta de 30 dilemas (Anexo 1). (véase Fig.3).

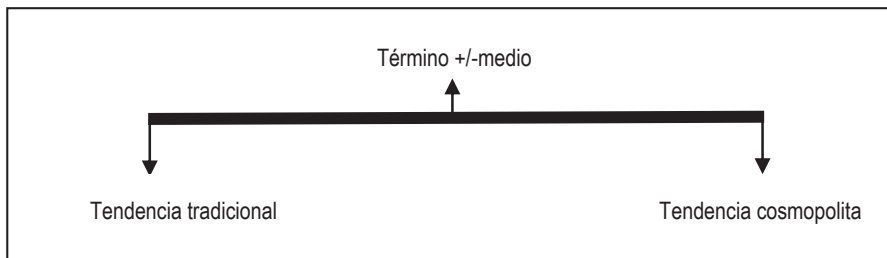


Figura 3. Escala de Ciudadanía Cosmopolita (ECC).

En un primer momento se acordó que en cada dilema se presentara al participante una opción de respuesta que mostrase una tendencia claramente tradicional de la ciudadanía, otra que indicase una tendencia claramente cosmopolita de la ciudadanía, y otras dos alternativas que pudieran situarse en un punto más o menos intermedio, entre esas dos tendencias. La inserción de estas alternativas intermedias nos podía permitir disponer de un instrumento más eficaz para conocer las representaciones de las y los participantes. Ya que nos permite visualizar las tendencias del participante con más claridad.

Inicialmente se seleccionaron 9 preguntas por cada una de las dimensiones, cada una de las cuales tenía cuatro alternativas de respuesta. En una primera fase de diseño, se eligieron, por consenso entre los investigadores, aquellas que podrían referirse a aspectos centrales de cada una de las distintas dimensiones de la ciudadanía.

En una segunda fase del diseño del instrumento y después de llevar a cabo una aplicación piloto del instrumento con los dilemas de cuatro alternativas, se acordó eliminar una de las alternativas de respuesta (Ordoñez, 2010). Esto permitió reducir el tamaño del cuestionario y eliminar la dificultad que representaba para los participantes enfrentarse a un dilema con cuatro alternativas.

Dado que el cuestionario tenía que ser aplicado tanto a estudiantes como al profesorado de Educación Secundaria, se acordó que los dilemas fueran los mismos para los dos grupos de participantes a fin de poder comparar sus respuestas.

2.4 Validación del cuestionario

La validación inicial del formato del cuestionario fue realizada y justificada como trabajo de Diploma de Estudios Avanzados de Eduardo Ordoñez (Ordoñez, 2010). La segunda parte de la validación se llevó a cabo por el grupo de investigación de Ciudadanía de GICE.

2.4.1 Validación de formato.

El proceso de validación requirió la colaboración de tres expertos externos al grupo con el fin de poder valorar la legibilidad, representatividad y credibilidad de cada uno de los dilemas con sus distintas opciones de respuesta. Para ello, se diseñó un formato de evaluación (Anexo 2) que contenía los dilemas y en el que se pedía a los expertos que valoraran

las dimensiones de Legibilidad, Representatividad y Credibilidad en una escala de 1 a 8. Además, se incluyó un espacio de observaciones para que expusieran las sugerencias o recomendaciones que consideraran relevantes para mejorar el dilema.

Los expertos fueron tres profesores con amplia experiencia en el campo: dos profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que impartían las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Educación Ético-Cívica* en dos institutos de la Comunidad Autónoma de Madrid, y una profesora universitaria experta en psicopedagogía con una amplia experiencia investigadora en el área de Educación para la Ciudadanía.

Las dimensiones valoradas por los tres jueces fueron las siguientes:

1. Legibilidad de los dilemas. Esto es, se pidió que valoraran en qué medida los dilemas formulados eran claros y legibles.
2. Representatividad. En este caso, lo que se les pedía era que valoraran en qué medida cada dilema era representativo con respecto a la dimensión asignada.
3. Credibilidad de las alternativas. Es decir, se les pidió que valoraran cuál era el nivel de credibilidad de las tres alternativas propuestas para cada dilema.

Para cada una de las tres dimensiones se ha usado una escala de puntuación tipo Likert de 1 a 4, con estos intervalos: 1 En total desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo, 4 Totalmente de acuerdo.

En la Tabla 18 se presentan los valores medios concedidos por los expertos, respecto a la legibilidad, representatividad y credibilidad. Como se puede observar en la Tabla 18, analizando los valores medios,

en general los expertos coincidieron en que las preguntas cumplían satisfactoriamente con la pertinencia de la dimensión que indagaban y la relevancia para el tema. Igualmente coincidieron en que las preguntas eran claras para los estudiantes de 4º de ESO.

Tabla 18

Media dada por los expertos para cada dilema en las dimensiones de legibilidad, representatividad y credibilidad (puntuación máxima y mínima)

Dilema	Legibilidad	Representatividad	Credibilidad
		$\frac{x}{-}$	
1	3.33	3.67	3.33
2	3.67	4.00	4.00
3	3.33	4.00	4.00
4	3.50	3.50	3.50
5	3.33	4.00	4.00
6	4.00	4.00	4.00
7	3.33	4.00	4.00
8	4.00	4.00	4.00
9	4.00	4.00	4.00
10	4.00	4.00	4.00
11	2.67	4.00	4.00
12	2.67	4.00	4.00
13	3.00	4.00	4.00
14	3.00	4.00	4.00
15	2.67	4.00	4.00
16	2.67	4.00	4.00
17	2.67	4.00	4.00
18	3.33	4.00	4.00
19	3.67	4.00	4.00

20	2.67	4.00	4.00
21	2.67	4.00	4.00
22	3.00	3.00	3.00
23	2.67	3.00	2.67
24	2.33	3.50	3.50
25	4.00	4.00	4.00
26	4.00	4.00	4.00
27	2.50	3.50	3.50
28	4.00	4.00	4.00
29	3.00	4.00	4.00
30	3.33	4.00	4.00
Total	3.11	3.87	3.85

Asimismo los expertos realizaron algunas recomendaciones para cambiar algunos de los términos utilizados para que la redacción fuera más clara y mejor comprendida por los estudiantes de 2º de ESO.

Una vez realizados los cambios recomendados por los jueces se llevó a cabo una aplicación piloto del cuestionario con 43 alumnos de 2º y 4º de ESO de un Instituto de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid. En la aplicación piloto se evidenció que la extensión del cuestionario era adecuada y que podía responderse en un tiempo promedio comprendido entre 30 y 35 minutos. Durante la aplicación también se tomó nota de las preguntas que generaban ciertas dudas entre los estudiantes. El instrumento en esta primera versión evidenció una fiabilidad calculada a partir del coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = ,704$.

Como resultado del análisis de los datos llevado a cabo en el estudio piloto se modificaron cuatro preguntas que mostraban dificultades

en la comprensión de los estudiantes y que tenían un mal comportamiento psicométrico. Se calculó nuevamente la fiabilidad para los 26 ítems restantes, donde se obtuvo un $\alpha = .748$ el cual se consideró aceptable para el instrumento (Ordoñez, 2010; Ordoñez, Preckler, Daniel, y Jacott, 2011).

2.5 Participantes: centros educativos, estudiantes y docentes

En el presente estudio se analizan las respuestas de una amplia muestra de estudiantes y profesorado. Se decidió aplicar el cuestionario en cuatro Comunidades Autónomas con el fin de tener una muestra representativa. A continuación describiremos en detalle la muestra utilizada y su procedencia.

2.5.1 Centros educativos.

Las Comunidades Autónomas en las que se aplicó el cuestionario fueron Extremadura, Madrid, Andalucía y País Vasco. Debido a la dificultad para construir una muestra representativa de todas las Comunidades Autónomas se eligieron estas cuatro Comunidades teniendo en cuenta que, en su conjunto, pueden considerarse como representativas de gran parte del conjunto de la población escolar, atendiendo a los factores de ratio de población urbana/rural (Madrid y País Vasco versus Extremadura y Andalucía), proporción de centros públicos y concertados (País Vasco y Madrid, con mayor proporción de centros concertados frente a Extremadura y Andalucía) y situación de bilingüismo oficial (País Vasco). En todas las Comunidades Autónomas se escogieron centros de educación secundaria de nivel socioeconómico medio, de carácter urbano y que presentaran disponibilidad e interés en participar del proyecto. Se incluyeron en la muestra tanto centros públicos como concertados.

En la comunidad Autónoma del País Vasco se entregaron cuestionarios en castellano y en euskera, siendo los y las estudiantes quienes escogían el idioma en que querían contestar.

La muestra total fue de 2965 participantes entre profesores y estudiantes. De ellos 1755 participantes pertenecían a centros públicos y 1210 a centros concertados, como se muestra en la Tabla 19.

Tabla 19
Muestra total de participantes por tipo de centro y Comunidad Autónoma

		COMUNIDAD AUTÓNOMA				
		Extremadura	Madrid	País Vasco	Andalucía	Total
Tipo de centro	Público	283	913	316	243	1439
		71.5%	54.1%	59.6%	69.2%	59.2 %
	Concertado	113	775	214	108	1124
		28.5%	45.9%	40.4%	30.8%	40.8 %
Total		396	1688	530	351	2965

La distribución por género de las respuestas obtenidas en los diferentes tipos de centros es relativamente homogénea como podemos observar en la Tabla 20.

Tabla 20
Distribución por tipo de centro y género de la muestra total

		GÉNERO	
		Mujer	Hombre
Tipo de centro	Público	888	848
		60.2%	58.6%
	Concertado	588	600
		39.8%	41.4%
Total		1476	1448

La distribución de la muestra por tipo de centro entre estudiantes y profesores es distinta. Esto es debido a que, el procedimiento de aplicación del cuestionario fue, obviamente diferente. Las y los estudiantes contestaban la encuesta en el aula y en presencia de un/a investigador/a, de igual modo que sucedió en el caso de los profesores en formación. Por otra parte, al profesorado en ejercicio se les entregó el cuestionario de forma individual para que una vez contestado, fuera entregado a la dirección del centro en un sobre cerrado que sería recogido más tarde por los investigadores. Como suele ser habitual, el porcentaje de respuesta del profesorado en ejercicio se situó en torno al 10%, si bien en algunos centros fue ligeramente inferior o superior. En conjunto, la ratio de respuesta al cuestionario entre estudiantes y profesores, es de 1 a 10. Es decir por cada cuestionario rellenado por un profesor hay aproximadamente 10 cuestionarios de respuestas de estudiantes. En total los cuestionarios entregados por el profesorado fueron 250. Por ello, y a pesar de las obvias limitaciones del estudio y del procedimiento de muestreo creemos que la muestra de profesores es suficientemente amplia.

En la Tabla 21 observamos la distribución por tipo de centros de los cuestionarios de profesores en ejercicio que forman parte de la muestra.

Tabla 21

Distribución de la muestra de profesores en ejercicio por tipo de centro

		Profesorado en ejercicio
Tipo de Centro	Público	164
		51, 9%
	Concertado	86
		100%
Total		250

2.5.2 Estudiantes.

La muestra analizada se compone de 2563 estudiantes de cuatro Comunidades Autónomas según la distribución que aparece en la Tabla 22.

Tabla 22

Muestra de estudiantes por Comunidad Autónoma

COMUNIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Extremadura	328	12.8
Madrid	1430	55.8
País Vasco	474	18.5
Andalucía	331	12.9
Total	2563	100

De la muestra total de 2563 estudiantes, un 48% eran mujeres y 52% hombres. Por otra parte, 56.1% pertenece a Institutos de Educación Secundaria públicos y el 43.9% restante a centros concertados. En todas las comunidades se aplicó el cuestionario en los cursos 2º y 4º de ESO, a

excepción de Andalucía donde se aplicó en 3º de ESO debido a que es el nivel donde se impartía la materia de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. La distribución por cursos aparece reflejada en la Tabla 23.

Tabla 23
Frecuencia de los estudiantes por nivel educativo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
2º ESO	1239	48,3
3º ESO	292	11,4
4º ESO	1032	40,3
Total	2563	100

De la muestra total de estudiantes, un 10.1% (260 en total) informaron haber nacido en otros países, es decir que cabe considerarlos como estudiantes *alóctonos*. La mayor población procede de Ecuador, representando un 26% del total de los estudiantes alóctonos. En la Figura 4 se pueden observar los países de procedencia más frecuentes en la muestra.

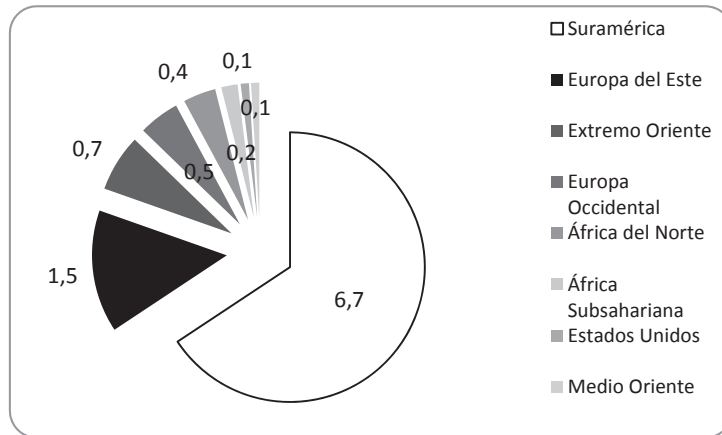


Figura 4. Porcentaje de países de procedencia en la muestra de estudiantes.

Respecto al género de los estudiantes alóctonos, 135 (52%) son hombres y 124 mujeres (48%). A su vez, el porcentaje de estudiantes alóctonos que estudian en centros públicos es del 58%.

Tabla 24
Porcentaje por origen dentro de los estudiantes alóctonos

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje
Solo española	18	6.9%
Española y otra	97	37.3%
Solo otra	145	55.8%

Como se observa en la Tabla 24, dentro del grupo de estudiantes alóctonos, se encuentra un 55.8% que no tiene nacionalidad española y un 37.3% que tiene doble nacionalidad.

2.5.3 Profesorado.

Como se ha señalado anteriormente la muestra de profesorado que respondió al cuestionario estaba formada por 402 profesoras y profesores. De ellos, 250 son profesores en ejercicio con experiencia laboral y 152 profesores en formación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid, que realizaban el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB).

Tabla 25
Distribución de la muestra de profesorado por nivel

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado Secundaria	164	40.8%
Profesorado Bachillerato	15	3.7%
Profesorado Secundaria y Bachillerato	71	17.7%
Profesorado en Formación	152	37.8%

Respecto al género del profesorado, 61, 9% de la muestra total son mujeres. En la Tabla 26 se presenta la distribución por género y tipo de centro.

Tabla 26

Distribución de la muestra de profesorado en ejercicio por género y tipo de centro

	Mujeres	Hombres
Público	94	68
Concertado	55	38

En la Tabla 27 se presenta la distribución del profesorado por género y experiencia formativa.

Tabla 27

Distribución de la muestra de profesorado por género y experiencia formativa

	Mujeres	Hombres
Profesorado en ejercicio	146	104
Profesorado en formación	110	42

En la Tabla 28 se observa la distribución del profesorado en ejercicio por el nivel educativo en que imparte clase.

Tabla 28

Distribución del profesorado en ejercicio por nivel educativo en que imparte clase

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado de Secundaria	164	40.8%
Profesorado de Bachillerato	15	3.7%
Profesorado de Secundaria y Bachillerato	71	17.7%

La muestra corresponde a profesorado en ejercicio tanto de centro públicos como concertados de cinco Comunidades Autónomas: Extremadura, Madrid, País Vasco y Andalucía, como se puede observar en la Tabla 29. Respecto al profesorado en formación, todos ellos estaban cursando el Máster Universitario de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Universidad Autónoma de Madrid.

Tabla 29

Distribución del profesorado en ejercicio por Comunidad y tipo de centro

	Público	Concertado
Extremadura	55	13
Madrid	90	60
País Vasco	46	10
Andalucía	17	3

2.6 Procedimiento

Para poder aplicar el cuestionario, se contactó inicialmente con distintos Institutos de Educación Secundaria de las diferentes Comunidades Autónomas. Este primer contacto se realizó tanto por vía telefónica como por correo electrónico. A cada centro se le enviaba una carta donde se explicaba el proyecto que estábamos desarrollando, los objetivos del mismo y el contacto de las personas encargadas. De igual forma, se les enviaba un modelo de consentimiento informado, para que fuera firmado por las madres y los padres de los menores.

Una vez obtenida la autorización por parte de las autoridades de cada centro (Equipo Directivo, Consejo Escolar y/o Claustro de Profesorado, según los casos) y de las familias, se aplicó el cuestionario concertando previamente las fechas, con el fin de que profesores o tutores del grupo pudieran estar presentes durante su aplicación, junto con los

investigadores. El cuestionario se aplicó de forma presencial, en horas lectivas, y tuvo una duración aproximada de 30-35 minutos.

Al profesorado en ejercicio se le entregó el cuestionario en un sobre cerrado para que una vez completado lo hicieran llegar al equipo de investigación, con el fin de garantizar su anonimato. Se determinó hacerlo de esta forma para dar mayor libertad y tiempo para responderlo. De modo que su participación en este estudio fue voluntaria.

En el caso del profesorado en formación, la aplicación se realizó en la Universidad Autónoma de Madrid, a los estudiantes del Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se aplicó durante el horario de clase, con una duración 35 minutos.

Finalmente, a cada centro educativo que participó en el proyecto, se le entregó un informe resumiendo los hallazgos obtenidos por centro y por Comunidad Autónoma.



Capítulo 3.

La ciudadanía cosmopolita y sus dimensiones

Nuestro primer objetivo en el presente trabajo fue el diseño de un cuestionario que nos permita conocer la representación que tienen de la ciudadanía los profesores y estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. En el capítulo 2 sobre metodología, hemos descrito el proceso de diseño y validación psicométrica del instrumento. En el presente capítulo pretendemos analizar el contenido del cuestionario. Para ello es muy importante tener en cuenta la fundamentación teórica sobre la cual construimos el cuestionario, ya que a partir de ella hemos diseñado las alternativas de respuesta de cada uno de los dilemas.

Nuestro punto de partida es la visión cosmopolita de la ciudadanía, entendiendo que las personas se sitúan en algún punto de un continuo que va desde un extremo tradicional y convencional hasta una concepción más cosmopolita.

En un extremo de este continuo se encuentra la postura tradicional que se caracteriza por ser un enfoque más bien pasivo, auto-centrado y poco pro-social de la ciudadanía. Desde esta postura las personas tienden a representarse a sí mismas como sujetos cuyos compromisos ciudadanos residen básicamente en el cumplimiento de las leyes, del ejercicio del voto y demás obligaciones, como el pago de los impuestos (Cortina, 2001; Freijeiro, 2005; Moro, 2007). Un ciudadano con una concepción tradicional tiende a estar fundamentalmente centrado en sus problemas y a resolverlos de forma individual, prestando poca atención e interés por el contexto social o global. Considera la diversidad como una dispersión de la identidad cultural, y por ello el reconocimiento de los derechos de las minorías no ocupa un papel primordial en su vida. Esta concepción de la ciudadanía se basa en las tradiciones y costumbres

específicas de cada sociedad, en las leyes y normas existentes, siendo más bien reticente a su modificación, aun cuando estas estén implicando injusticias o desigualdades estructurales.

En el otro extremo encontramos la visión cosmopolita de la ciudadanía (Osler, 2011, Berman y Philips, 2000, 2001), caracterizada por ser un enfoque activo (Crick, 2002), pro-social y menos auto-centrado. En una concepción cosmopolita de la ciudadanía las personas están orientadas hacia la promoción y consecución de los Derechos Humanos, buscan la Justicia Social, y participan activamente de la sociedad democrática y sus procesos, más allá de su ejercicio al voto. Hay un reconocimiento y defensa explícita de los derechos de los otros, no solo los propios (Nussbaum y Cohen, 1999). Desde la ciudadanía cosmopolita se trabaja de forma colaborativa para resolver los problemas sociales en la búsqueda de la justicia social, lo cual implica reconocimiento y celebración de la diferencia y la diversidad, lo que conlleva además, la adopción de una perspectiva global y universal en lo relativo a los derechos y los deberes, reconociendo el valor del contexto (Trotta, Jacott y Lundgren, 2008; Argibay, Celorio y Celorio, 2009).

Algunos autores (Banks, 2004 y Banks, et al., 2005; Osler y Starkey, 2003) sugieren que la ciudadanía cosmopolita y la educación para la misma, debe confiar en las identidades propias de cada agente social, promoviendo el logro de la paz, los Derechos Humanos y la democracia tanto a nivel local como global. Creemos que estos objetivos se pueden conseguir a través de los siguientes parámetros:

- La aceptación de la responsabilidad personal y el reconocimiento de la importancia de la responsabilidad civil.
- El trabajo colaborativo para resolver los problemas y lograr una comunidad pacífica y democrática.

- El respeto a la diversidad entre personas de acuerdo a género, etnia y cultura.
- El reconocimiento de que las cosmovisiones personales están construidas sobre una historia personal y social y por una tradición cultural.
- El respeto a las tradiciones culturales y la protección del medioambiente.
- La promoción de la solidaridad y la equidad a nivel nacional e internacional.

Como vimos en el capítulo 1, en la propuesta de ciudadanía cosmopolita de Banks et al. (2005) se alude a 10 dimensiones que se incluyen en este concepto. Dichas dimensiones son:

1. Democracia.
2. Diversidad.
3. Globalización.
4. Desarrollo Sostenible.
5. Imperio, imperialismo y poder.
6. Prejuicio, discriminación, racismo.
7. Migración.
8. Identidad/Diversidad.
9. Perspectivas múltiples.
10. Patriotismo y cosmopolitismo.

Para Banks et al. (2005) y para Osler y Starkey (2003, 2004) estas dimensiones deberían servir como guía para educar a los jóvenes del actual mundo globalizado. En la propuesta que nosotros hacemos tomamos como referencia estas dimensiones haciendo algunas modificaciones. Por una parte la dimensión de Perspectivas Múltiples la

hemos dividido en dos nuevas dimensiones: Justicia y Derechos Humanos. Consideramos que son conceptos muy importantes para el adecuado desarrollo de la ciudadanía y que requieren ser identificados en entidades separadas. Por último, hemos eliminado la dimensión de Patriotismo. Consideramos que la concepción de cosmopolitismo está incluida de forma transversal en todas las dimensiones. Por otro lado, como hemos señalado anteriormente (capítulo 2), la dimensión de Patriotismo abarca un concepto complejo de abordar y explicar en una sociedad plurinacional como la española, a diferencia de lo que sucede en otros países de nuestro entorno (p.e. Francia, Alemania, Portugal, Polonia, R. Checa, etc.) y de forma similar a otros (Bélgica, Reino Unido, Bosnia, etc.). En su lugar hemos incluido una nueva dimensión de la ciudadanía que consideramos muy importante: los Derechos Digitales y que estaba ausente en las dimensiones de Banks.

En la Tabla 30 encontramos las 10 dimensiones que se han tenido en cuenta al momento de diseñar las subescalas que componen el cuestionario que se ha aplicado en esta investigación.

Tabla 30
Dimensiones de la Ciudadanía Cosmopolita

DIMENSIONES
1. Democracia.
2. Diversidad/Identidad.
3. Globalización.
4. Desarrollo sostenible.
5. Imperio, Imperialismo y Poder.
6. Migración.
7. Derechos Humanos.
8. Prejuicio, Discriminación y Racismo.
9. Justicia.
10. Derechos digitales.

A continuación describiremos una por una las dimensiones que componen nuestra investigación. A pesar de que describamos separadamente cada una de las dimensiones que componen el concepto de ciudadanía cosmopolita, debemos tener en cuenta que hacen referencia a conceptos que están profundamente relacionados y que comparten una serie de principios básicos como la orientación hacia Justicia Social y la protección de los Derechos Humanos.

3.1 Dimensiones de la ciudadanía

A continuación se describen las principales características de estas dimensiones.

3.1.1 Democracia.

La primera dimensión alude a la Democracia, entendiendo ésta como la participación activa de los ciudadanos en el proceso de toma de

decisiones políticas. Desde este punto de vista el poder de la autoridad y del gobierno se considera limitado y son los ciudadanos quienes escogen a los representantes que serán responsables del ejercicio del mismo. La democracia se entiende como la implicación y responsabilidad de todos los ciudadanos en la aplicación de la ley y la protección de los derechos y libertades. Es una dimensión que abarca diferentes niveles de la vida de los ciudadanos: político, social, familiar, escolar, comunal, etc.

La educación es esencial para la supervivencia de la democracia, ya que los ciudadanos deben aprender a comprender la complejidad que entrañan algunos conceptos políticos y sociales complejos tales como la Justicia Social, la separación Iglesia-Estado, la necesidad de limitar el poder de la mayoría, la discriminación positiva o la representación de las minorías en los órganos de gobierno. La Educación para la Ciudadanía tiene como objetivo educar a los niños para que sean miembros activos y responsables de sus comunidades (Flowers, 2007; Castillo, Lucero y Gazquez, 2010). Sin duda, la comprensión de estos conceptos constituye algunos de los logros morales y cognitivos que se consiguen a través de la educación (Banks et al., 2005, Baldi et al., 2001). Y esta es la idea que enfatiza Martha Nussbaum (2006), cuando señala que nada puede ser tan crucial para la democracia como la educación de sus ciudadanos. Para esta autora, además, la educación pública se convierte en un pilar fundamental para la buena salud de la democracia.

En este proceso educativo debemos enseñar a pensar y a utilizar la democracia. Recalcar la importancia del debate, de la controversia, de los acuerdos y de la resolución pacífica de los conflictos.

3.1.2 Diversidad/Identidad.

La Diversidad se describe en el amplio rango de reconocimiento a las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, de género, religiosas, de

discapacidad y orientación sexual, entre y a través de los grupos sociales que viven en un Estado. La fuerza impulsora detrás del reconocimiento de la diversidad es la búsqueda de la Justicia Social para los grupos marginados (Banks et al., 2005).

La Diversidad y la Identidad son conceptos dinámicos que van cambiando al ritmo de la globalización y de los procesos migratorios. Con estos procesos el mundo se hace más pequeño, pero al mismo tiempo se agranda la diversidad de seres humanos en cada zona del planeta donde hay movilidad humana. Por ello es muy importante conocer y comprender la diversidad en sus distintas dimensiones para promover un mundo con más Justicia Social y paz.

La diversidad viene asociada a la identidad. Se concibe que cada grupo social o cultural construye sus propias identidades, generadas a través de su historia, sus relaciones con otros grupos y sus propios desarrollos. La migración hace que las personas se encuentren en situaciones donde pueden llegar a sentir que entran en conflicto sus identidades con su nueva situación social, la cual puede crear a su vez nuevas identidades (Essomba, 2014; Jacott, Maldonado y García, 2013).

La sociedad debe ayudar a que las personas convivan con sus identidades múltiples, permitiendo el reconocimiento y la inclusión social de las mismas. Y es en la escuela donde se dan estos primeros acercamientos a la diversidad y cuestionamientos personales y sociales sobre las identidades. Es el espacio donde debemos fomentar los valores de respeto, reconocimiento y comprensión ante estas dimensiones de la ciudadanía.

3.1.3 Globalización.

La Globalización es un proceso dinámico que incrementa las interacciones e interdependencias entre las personas y los sistemas en el mundo. Plantea problemas y desafíos en las formas en que la gente ha entendido tradicionalmente el control medioambiental, la seguridad laboral, el cambio cultural y la soberanía nacional (Banks et al., 2005). La globalización aboga por ampliar las fronteras que conducen al desarrollo y cumplimiento de los Derechos Humanos en todo el mundo, cuestionando al mismo tiempo temas relacionados con el imperialismo cultural y la explotación del medio ambiente. Es una dimensión que cuestiona la postura que tienen los diferentes gobiernos frente a las consecuencias de este proceso de mayor interdependencia global en todos los ámbitos. Es por ello que la globalización debería incluir un mayor nivel de implicación y compromiso con los seres humanos más allá de las fronteras y las nacionalidades (Stiglitz, 2014).

La dimensión de globalización nos invita a reflexionar sobre su influencia en nuestros comportamientos ciudadanos y en las implicaciones sociales, económicas, culturales y políticas que este proceso conlleva. Debemos hacer esta reflexión teniendo en cuenta que las consecuencias de la globalización trascienden las fronteras territoriales y temporales. Igualmente, desde un punto de vista económico y social, es importante tener en cuenta que si bien la globalización puede proporcionar beneficios económicos a través del acceso a las tecnologías de la información y de los productos que mejoran la calidad de vida de las personas, también puede incrementar las desigualdades económicas, sociales, medio ambientales y tecnológicas.

Por su parte, los jóvenes pueden llegar a pensar en los procesos de globalización como si se tratara de procesos políticos y macro-econó-

micos que en ocasiones más bien parecen estar fuera de su alcance y experiencia personal. Sin embargo, desde un punto de vista educativo, es importante promover que los estudiantes piensen y reflexionen de forma crítica sobre los procesos de globalización y sus implicaciones para que adquieran una mejor comprensión de las distintas dimensiones de este proceso, que también conocen a través de las experiencias migratorias de su entorno social y por el acceso a las tecnologías y medios de comunicación actuales. Esta cercanía a la globalización hace necesaria también una guía e instrucción en los procesos de manejo de la información que implica la misma.

3.1.4 Desarrollo Sostenible.

Según la UNESCO (Uvalic-Trumbic, 2002), el Desarrollo Sostenible consiste en el crecimiento económico que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas. Esta situación requiere que las generaciones actuales aprendan y comprendan la necesidad de limitar el consumo de los recursos no renovables.

El desarrollo sostenible está estrechamente relacionado con los Derechos Humanos y la Justicia Social. Los recursos están distribuidos y se consumen de forma desigual alrededor del mundo (Banks et al., 2005, Brunold, 2005), aumentando y manteniendo diferencias socioeconómicas entre los países e incluso dentro de los mismos países.

Esta dimensión busca conocer cómo está la sociedad actual representando y teniendo en cuenta la importancia de sus recursos naturales, y las acciones reales que está llevando a cabo en diferentes niveles (sociales, políticos, económicos) para preservarla en nombre de los futuros ciudadanos y ciudadanas del planeta.

3.1.5 Imperio, Imperialismo y Poder.

Los conceptos de Imperio, Imperialismo y Poder son conceptos muy polémicos que permiten a los y las estudiantes tener una mejor comprensión de sus efectos a lo largo de la historia y sus consecuencias en la actualidad. Es importante que se comprenda la evolución de estos fenómenos y las causas de su mantenimiento. Esta dimensión permite cuestionar las relaciones entre los países, el manejo e influencia del poder de unos sobre otros, y la inequidad existente en el planeta.

Desde esta dimensión se promueve una reflexión sobre las diferentes áreas en las que se manifiesta el imperialismo. Posiblemente una de las formas más visibles en que se manifiesta el imperialismo sea la económica, aunque también es importante reflexionar sobre el impacto que tiene el imperialismo a nivel cultural, social, político, lingüístico, etc.

Las y los estudiantes deberían conocer la historia y evolución de las diferentes culturas y sistemas políticos predominantes para comprender mejor cómo el poder opera en relación a temas como la diversidad, Derechos Humanos, trabajo, Justicia Social, y cultura (Banks et al., 2005).

En esta dimensión también se incluye el concepto de guerra justa. Se trata de un concepto controvertido y complejo, y en el que aún no existe acuerdo total. Sin embargo, la literatura recoge tres elementos claves en este concepto (Monsalve, 2012): justicia en la causa de la guerra, justicia en los procedimientos de la guerra y justicia respecto a la terminación de la misma. En la Tabla 31 describimos cada uno de estos elementos y sus componentes.

Tabla 31
Principales elementos del concepto de guerra justa

Elementos	Componentes
Justicia en la causa de la guerra (Moseley, 2011; Walzer, 2015)	<p>Obedecer a una causa justa: reparar una injusticia o un mal sufrido.</p> <p>Ser el último recurso: adoptar todas las alternativas no violentas antes de optar por la guerra.</p> <p>Ser declarada por una autoridad competente.</p> <p>Tener posibilidad de éxito.</p> <p>Tener recta intención: único objetivo lícito terminar con la situación de injusticia.</p> <p>Principio de proporcionalidad: de acuerdo a la causa justa.</p>
Justicia en los procedimientos de la guerra (Moseley, 2011)	<p>Principio de discriminación: blancos legítimos de la guerra.</p> <p>Principio de proporcionalidad: rechaza la destrucción innecesaria e irreparable.</p> <p>Principio de responsabilidad: los agentes de guerra son moral y jurídicamente responsables.</p> <p>Legalidad internacional: no recurrir a delitos internacionales (tráfico de armas, tráfico de estupefacientes, trata de seres humanos y lavado de dinero) para llevar a cabo una guerra justa.</p>
Justicia en la terminación de la guerra: justicia en los acuerdos y la reconstrucción (Orend, 2009)	<p>Justa causa para la terminación: justa reparación, restitución, disculpa formal del agresor, renuncia a usufructuar las ganancias resultado de la agresión, sometimiento a castigos razonables (compensación, juicios por crímenes de guerra, rehabilitación).</p> <p>Recta intención: no buscar venganza. La parte agredida debe investigar y castigar sus propios crímenes de guerra.</p> <p>Declaración pública y autoridad legítima</p> <p>Discriminación: castigar a los responsables dentro de las normas internacionales. Sin represalias a la población civil.</p> <p>Proporcionalidad: derechos del vencedor, el pueblo derrotado no pierde sus derechos humanos no es expulsado de la comunidad internacional.</p>

3.1.6 Migración.

Los seres humanos siempre se han movilizado por las diferentes regiones y países del mundo. En algunos casos en busca de una mejora en la calidad de vida y en otros, huyendo de situaciones de guerra, destrucción o hambruna.

Esta situación de movilidad humana se ha visto aumentada con la globalización actual. Esto plantea interrogantes importantes sobre la protección, los derechos, la participación, el trabajo y la integración de las personas migrantes en nuevos ámbitos sociales.

Las migraciones internas y externas hacen posible la mezcla y fusión de culturas, lenguas, costumbres y creencias. Enriquecen a la sociedad, pero también pueden ser la base de la discriminación, la marginación y el rechazo.

La educación tiene un papel muy importante no solo en la comprensión de los procesos migratorios tanto internos como externos de un país, sino también en los procesos de reconocimiento de la diversidad (cultural, social, étnica, de género, etc.) y en la defensa de los derechos de los ciudadanos migrantes. Las escuelas actuales en nuestro país, especialmente los centros públicos, se están enfrentando a una mayor diversidad sociocultural, dando cada vez más muestras claras de estos procesos de migración y de las consecuencias de los mismos (Jacott, Maldonado y García, 2013, 2014). Consecuencias a diferentes niveles: social, cultural, económico y político. Por tanto, la educación y la escuela son dos fuentes importantes llamadas a ayudar y a mejorar la comprensión de esta situación social y sus consecuencias.

3.1.7 Derechos Humanos.

Esta dimensión plantea cuestiones sobre la aplicación, protección y defensa activa de los Derechos Humanos en todas las sociedades y en todos los contextos. Se considera a los derechos humanos como elementos esenciales para el desarrollo democrático y la educación ciudadana (Flowers, 2007). La educación a través de los derechos humanos busca desarrollar capacidades para una ciudadanía activa. Además promueve en las y los estudiantes las inquietudes y capacidades necesarias para hablar y actuar frente a las injusticias (Bajaj, 2011; Covell, 2013).

En Educación para la Ciudadanía es muy importante que el abordaje hacia la defensa activa y promoción de los Derechos Humanos se haga de forma sistemática y directa (Bajaj, 2011). La Educación en Derechos Humanos debe incluir objetivos relacionados con el desarrollo cognitivo, en términos de contenidos, además de una serie de valores y habilidades tanto actitudinales como emotivos, y de componentes orientados a la acción (Covell, 2013).

Esta dimensión también aborda la importancia de la implicación de los diferentes estamentos sociales de los Estados en el cumplimiento de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la responsabilidad frente a la vulneración de los derechos humanos no corresponde solo a las instituciones o a los gobiernos, sino que concierne a todas las personas. La comprensión de este hecho y su relación con la diversidad y la migración hacen muy compleja esta dimensión pero muy importante para el desarrollo de una ciudadanía cosmopolita.

De acuerdo con Bajaj (2011), la Educación en Derechos Humanos debe buscar:

- El fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

- El pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad.
- La promoción de la comprensión, la tolerancia y la igualdad entre los géneros y entre todas las naciones, pueblos indígenas y grupos étnicos, religiosos y lingüísticos.
- La habilitación de todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre y democrática gobernada por el imperio de la ley.
- La construcción y el mantenimiento de la paz.
- La promoción de la ciudadanía centrada en las personas, el desarrollo sostenible y la justicia social.

Como vemos la Educación en Derechos Humanos debe promover la igualdad, la dignidad humana, la participación y el empoderamiento para todos. Por tanto, la ciudadanía constituye uno de sus temas clave, haciendo que la Educación para la Ciudadanía Democrática, basada en los valores de los Derechos Humanos, se convierta en una tarea educativa esencial. Sirve al desarrollo de la democracia, los derechos humanos y la paz (Flowers, 2007).

3.1.8 Prejuicio, Discriminación y Racismo.

El Prejuicio es entendido como el conjunto de actitudes negativas que se generan o despliegan hacia un grupo social (Banks, 2004, Banks et al., 2005). Está basado en creencias que generan estereotipos y que tienen como consecuencia la generalización de características idénticas que se atribuyen a todas las personas que forman parte de dichos grupos sociales. Cuando se actúa conforme a esos prejuicios estamos hablando de discriminación. La discriminación por cualquier motivo se extiende a diferentes áreas de la sociedad como el trabajo, la salud, la educación, etc.

(Kymlicka y Norman, 2000). El racismo o xenofobia es una forma de prejuicio y discriminación que aún sigue presente en la sociedad (Banks et al., 2005; Vertovec, 2004).

Esta dimensión está muy relacionada con las dimensiones de Migración, Derechos Humanos y Globalización. Estas cuatro dimensiones parecen entrelazadas de modo que los cambios en una de ellas afecta a las demás.

3.1.9 Justicia.

Es la dimensión que engloba cuestiones sobre los agentes de la justicia, el alcance y las responsabilidades de los mismos. Esta dimensión busca generar una reflexión crítica sobre la importancia de la existencia de los tres poderes en un sistema democrático: Ejecutivo, Legislativo y Judicial, haciendo énfasis en la independencia que cada uno de estos poderes debe tener para su correcto desempeño en la sociedad.

La independencia de los poderes, especialmente la del poder judicial, permite abrir paso a los conceptos de: juicio justo, presunción de inocencia, “habeas corpus”, asistencia legal, etc. Esta independencia de poderes es la que permitirá verificar la legalidad y constitucionalidad de las decisiones políticas, para proteger los derechos de los ciudadanos (Nussbaum, 2006).

Estos conceptos se derivan de la Declaración Universal los Derechos Humanos (ONU, 1948), por lo que entendemos que el poder judicial debe ser uno de los mecanismos que utilice cada Estado para velar por el cumplimiento de los mismos. Al ser un órgano independiente del poder Ejecutivo de un Estado democrático, entendemos que el ejercicio de la justicia no está limitado por las fronteras de un país. Es decir, que el ejercicio de un juez no debería estar limitado por su “pertenencia” a un

Estado en concreto, sino que éste tendría la capacidad y obligación de juzgar cualquier delito cometido en cualquier otro lugar. Se abre la opción para desarrollar el concepto de “Justicia Universal” (Garzón, 2005, 2011).

De igual forma busca reflexionar sobre el concepto de justicia global o universal (Nussbaum, 2006). Este concepto toma en consideración que todos los seres humanos tenemos un conjunto de derechos básicos. Además reconoce la importancia de desarrollar una concepción de cooperación social centrada en la solidaridad y el beneficio mutuo (Nussbaum, 2006).

La dimensión de Justicia en términos de ciudadanía cosmopolita está estrechamente relacionada con la dimensión de Democracia y Derechos Humanos. Con Democracia porque partimos de la base de que la justicia solo podría ser viable en una sociedad democrática, ya que requiere de los principios básicos de libertad y participación para existir. También está muy vinculada a los Derechos Humanos, porque como ya mencionábamos anteriormente, es el mecanismo que debe utilizar la sociedad para hacer cumplir los derechos de cada miembro de la misma. Por lo tanto es un concepto que es relevante para todas las personas y del que deben ser responsables todos los gobiernos y las sociedades.

3.1.10 Derechos digitales.

Esta es una dimensión que no aparece referenciada por otros autores. Hemos querido incluirla porque nos parece muy importante el conocimiento y comprensión de los derechos en el mundo digital: la ciudadanía digital.

En la actualidad gran parte de la vida, en especial de las personas más jóvenes se desarrolla en un mundo virtual. El acceso actual a internet a través de diferentes dispositivos ha desplazado muchos aspectos de la

ciudadanía hacia este mundo (Piscitelli, 2006). El trabajo, la escuela, la vida social, política y económica están ganando cada vez más terreno en el espacio virtual (Piscitelli, 2006). Necesitamos certificados digitales para realizar gestiones de la administración pública, tenemos firmas digitales para evitar gestiones personales que implican desplazamientos, los escolares envían sus tareas académicas por correo electrónico, adquirimos cualquier tipo de producto o servicio a través de internet, nos reunimos con amigos y familia distante gracias a la red.

Todas estas actividades, como sucede en el caso del uso de los medios tradicionales, está implicando la aplicación de derechos y deberes de los usuarios. Hemos visto cómo el uso inadecuado e indiscriminado de internet ha trasladado delitos a este espacio, ha generado nuevos delitos e incluso ha aumentado la capacidad de hacer daño de delitos ya existentes.

Aunque todos somos usuarios de internet, es evidente que los mayores usuarios son las personas jóvenes, y cada vez en mayor medida las niñas y niños. Esta situación ha hecho que UNICEF (Pavez y Trucco, 2014) haya desarrollado un decálogo de derechos digitales para la infancia, basado en los derechos del niño (UNICEF, 2006). En ellos se está incluyendo el derecho a la protección, a la interacción social a través de la red, al acceso a la red y a los medios que lo permitan, entre otros.

En este apartado es importante señalar que nuestras alumnas y alumnos pertenecen a lo que conocemos como nativos digitales (Prensky, 2001a, 2001b) o generación app (Gardner y Davis, 2013). A ésta generación pertenecen todas las personas nacidas desde mediados de los noventa, y se caracterizan por:

- a) Querer recibir la información de forma ágil e inmediata.
- b) Se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos.

- c) Prefieren los gráficos a los textos.
- d) Se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos).
- e) Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red.
- f) Tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas.
- g) Prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional (Prensky, 2001a).

Desde esta perspectiva debemos tener en cuenta que el profesorado actual pertenece a los inmigrantes digitales, ya que han nacido antes de los noventa. Es cierto que pretendemos estar al día con el uso de las TICs, sin embargo no valoramos apropiadamente las habilidades desarrolladas y perfeccionadas por los nativos digitales (Prensky, 2001a, 2001b), además no estamos actualizando ni poniéndonos al día con la pedagogía apropiada para ellos (Piscitelli, 2006).

3.2 Dilemas del cuestionario por subescalas

Como hemos mencionado anteriormente para diseñar el cuestionario hemos tomado como referencia cada una de las 10 dimensiones que acabamos de describir. Con el fin de determinar un *Índice de Cosmopolitismo* para cada uno de los y las participantes en la investigación, consideramos que cada una de estas dimensiones se puede evaluar como subescala. La suma de las 10 subescalas daría lugar al Índice de Cosmopolitismo.

En nuestro cuestionario cada una de las subescalas está compuesta por tres dilemas (modelo en el anexo 1). A continuación describiremos cada una de las subescalas y explicaremos la relación de cada dilema con la misma. De igual forma, señalaremos a qué visión de la ciu-

ciudadanía se corresponden cada una de las tres opciones de respuesta, explicando las razones porque se corresponden a la opción más tradicional, la opción más cosmopolita o a la opción intermedia entre ambas.

En términos de hacer más gráficas las respuestas, para cada uno de los dilemas, resaltaremos con un recuadro y relleno gris la opción que se corresponde a la visión cosmopolita de la ciudadanía. Las respuestas que corresponden a la visión tradicional estarán resaltadas solo con un recuadro gris.

3.2.1 Subescala de Democracia.

La Subescala de Democracia es una pieza fundamental de la ciudadanía, porque entendemos que la ciudadanía cosmopolita solo podría existir dentro de un sistema democrático. Por tanto, está teniendo en cuenta todas las demás subescalas del cuestionario. Solo dentro de un proceso democrático podemos entender, defender y trabajar en pro de los Derechos Humanos y la Justicia Social.

De acuerdo con las descripciones anteriormente hechas sobre la dimensión de Democracia, en esta subescala hemos abordado tres temáticas que son muy importantes en este ámbito: las elecciones, los representantes políticos y la ciudadanía inclusiva.

3.2.1.1 Dilema 1: Elecciones

En este dilema se debe analizar cuáles son los elementos necesarios para que alguien gobierne en una democracia, cuando se pertenece a un sistema de elección no directa, como ocurre en el caso de España.

1. En las elecciones al Ayuntamiento de un pueblo se presentaron 3 candidaturas que obtuvieron los siguientes concejales:

Candidatura A: 4 concejales

Candidatura B: 3 concejales

Candidatura C: 2 concejales

Como nadie tiene la mayoría absoluta, hay un debate sobre quién tiene que ser alcalde. Y en el pueblo hay quien piensa que:

A. Debe ser alcalde una persona de la Candidatura A, porque ha obtenido más votos que cada uno de las otras dos, aunque estén en contra los de B y C.

B. Puede ser alcalde alguno de los concejales de la candidatura B, que es la segunda más votada, si llegan a un acuerdo con C.

C. Debe ser alcalde cualquier concejal que obtenga más votos a favor que en contra, sean de una u otra candidatura.

Figura 5. Dilema 1. Subescala de Democracia: Elecciones.

Se debe tener en cuenta que los representantes elegidos son aquellos en quienes hemos puesto la confianza para que gobiernen, y que en este caso son los concejales. Este sistema permite el consenso entre diferentes partes cuando no hay mayoría absoluta. De modo que los grupos minoritarios o con menos votos se pueden unir con otros para formar gobierno o para evitar un gobierno que no desean.

Este dilema hace referencia al área de conformación del gobierno. Consideramos que la alternativa de respuesta A, corresponde a una concepción más tradicional de la ciudadanía y a una visión menos elaborada de la democracia. En un sistema de gobierno de elección directa parece más intuitivo que el candidato que obtenga más votos sea

elegido. Sin embargo, ello puede conducir a situaciones como que se gobierne sin acuerdos o incluso en contra de los demás candidatos, y por lo tanto de la mayoría de los votantes.

La alternativa C, es la alternativa corresponde a una postura más cosmopolita de la ciudadanía. En esta alternativa se está teniendo en cuenta la participación democrática en el sentido más amplio, ya que lo que busca es el consenso de los postulantes independientemente de la candidatura a la que pertenezcan.

Por último, encontramos que la alternativa B se sitúa en un nivel intermedio, ya que está ofreciendo la posibilidad de un consenso pero basado en los criterios de mayoría absoluta de la ciudadanía tradicional (Schumpeter, 1985, 2013).

3.2.1.2. Dilema 2: Representantes políticos

Este dilema alude a la elección de los representantes políticos en un sistema de gobierno democrático, y específicamente a los criterios que deben ser tenidos en cuenta para llevar a cabo dicha elección desde la perspectiva de la participación ciudadana. Busca analizar cuáles son algunas de las características principales que debe cumplir una persona para que forme parte del gobierno en un sistema democrático.

2. El Gobierno de un país debe estar formado por las personas que tienen:

A. Una mejor formación, preparación para el gobierno, aunque sean jóvenes.

B. Más apoyo de los otros ciudadanos, aunque tengan poca formación o experiencia previa.

C. Mucho éxito en empresas o en negocios privados.

Figura 6. Dilema 2. Subescala de Democracia: Representantes políticos.

Lo que busca analizar cómo entienden los participantes el tema de la meritocracia en el sistema político, cuáles serían sus opciones y sus límites, además de sopesar la importancia y necesidad de que los políticos tengan o no formación académica.

En este dilema observamos que la alternativa C corresponde a la opción más tradicional de la ciudadanía. En esta visión se considera que son más importantes las características individuales de éxito personal de los candidatos en el ámbito empresarial al momento de la elección que contar con un mayor apoyo ciudadano.

La alternativa B corresponde a una visión más cosmopolita de la ciudadanía, dado que está primando de forma radical la opinión de la ciudadanía independientemente de las características de formación y experiencia del candidato.

La alternativa A corresponde a una postura intermedia en términos de tener en cuenta la formación de los candidatos y no solo su experiencia o éxito, pero no llega a plantear la importancia de la participación ciudadana, sino que refleja una concepción más meritocrática.

3.2.1.3 Dilema 3: Ciudadanía inclusiva

Este dilema corresponde a uno de los principios fundamentales de la democracia: la libertad. En los anteriores dilemas nos hemos referido a una serie de características importantes y básicas de los sistemas democráticos, pero en este dilema lo que se plantea es que si no se respetan y garantizan las libertades individuales de toda la ciudadanía, ningún sistema político podría ser considerado democrático. Este tema fundamental en la democracia se relaciona directamente con la defensa de los Derechos Humanos.

3. En un sistema de gobierno democrático, lo más imprescindible es que ...

A. Se celebren elecciones cada cierto tiempo (4 o 5 años) para que se cambie o no el gobierno.

B. Haya un Parlamento o Consejo donde se discutan las Leyes entre todos los ciudadanos o sus representantes y el Gobierno.

C. Se respeten todas las libertades individuales de los miembros de ese país.

Figura 7. Dilema 3. Subescala de Democracia: ciudadanía inclusiva.

Como vemos en el enunciado del dilema, lo que pretendemos es que los participantes analicen lo que resulta más imprescindible de un sistema democrático. La dificultad de este dilema radica, precisamente en que todas las alternativas de respuesta presentan características necesarias de la democracia, pero solo una podría ser considerada como la más indispensable.

En este sentido la alternativa de respuesta A, es la correspondiente a una postura tradicional de la ciudadanía (Schumpeter, 2013). En esta visión, tal como hemos descrito antes, solo se tienen en cuenta las características formales de la democracia, como es el ejercicio al voto cada cierto tiempo. La alternativa C corresponde a una visión más cosmopolita de la ciudadanía, ya que pone el énfasis en la característica más importante de la democracia, que es el respeto a las libertades individuales, además de estar teniendo en cuenta a todos los miembros de esa sociedad.

La alternativa B se presenta como una posición intermedia, en el sentido de que alude a la existencia de un poder legislativo distinto del

ejecutivo, pero no alude a la forma de Gobierno (que pudiera ser o no democrática). De hecho, hay estados con Parlamentos electos, pero con gobiernos no democráticos, porque la elección del Gobierno se realiza a través de otra forma de designación (por estamentos, designación del Jefe del Estado, del monarca, o entidades militares, partidos institucionales).

3.2.2 Subescala de Diversidad.

La Diversidad se describe en el amplio rango del reconocimiento a la variación racial, cultural, étnica, lingüística, religiosa y de género, etc. y configura a través de los distintos grupos sociales en los que se articula un Estado. La fuerza impulsora detrás del reconocimiento de la diversidad es la búsqueda de la Justicia Social para los distintos grupos, especialmente los marginados (Banks et al., 2005). Dentro de esta subescala se incluyen las áreas de identidad cultural, discapacidad, familia, grupo étnico, religión, lengua, etc.

Los tres dilemas planteados dentro de esta escala abarcan tres áreas que consideramos básicas en el desarrollo de la ciudadanía cosmopolita: costumbres, discapacidad y familia.

Con estos dilemas esperamos que los participantes reflexionen sobre una serie de aspectos fundamentales de la sociedad, que han ido cambiando y globalizándose cada vez más. Por una parte, si bien los países son cada vez más multiculturales, sin embargo, no en todos ellos se promueve el reconocimiento a la diversidad, ni se está desarrollando una adecuada defensa de los grupos culturalmente excluidos. Más bien, en muchas sociedades actuales, se siguen marginando o excluyendo a dichos grupos, llegando incluso a recurrir a conductas violentas para reprimirlos. Como podemos ver, esta subescala también está en estrecha relación con los Derechos Humanos y la Justicia Social.

3.2.2.1 Dilema 4: Costumbres

Este dilema busca conocer la representación de los participantes respecto a la diversidad cultural, específicamente en lo relacionado con las costumbres. En un país cada vez más multicultural como es España, es muy importante identificar las posturas y las actuaciones que promueven el reconocimiento de la diversidad. Lo que implica el reconocimiento y la defensa activa de los derechos de las minorías y de los grupos culturalmente excluidos.

4. Lo mejor para un país es que:

A. Todos sus ciudadanos conozcan la misma lengua, tradiciones y costumbres para que se mantenga su identidad cultural.

B. Se respeten los modos de vida de todos sus ciudadanos, siempre que no molesten a los demás.

C. Estado, las Comunidades y los Ayuntamientos procuren que todos los ciudadanos, especialmente los inmigrantes, cambien sus costumbres para que sean comunes a todos.

Figura 8. Dilema 4. Subescala de Diversidad: Costumbres.

Podemos observar que en el dilema se apunta a las personas sobre lo que entienden que es mejor para su país. Desde el punto de vista de la promoción de la convivencia.

En este dilema la alternativa de respuesta C corresponde a la opción más tradicional de la ciudadanía. Plantea la posibilidad de que los organismos gubernamentales delineen las costumbres y se cristalicen las

tradiciones. La postura tradicional implica la creencia de que el mantenimiento de una única identidad cultural es la mejor forma de convivencia en una sociedad determinada.

La postura B pertenece a una visión más cosmopolita de la ciudadanía ya que alude al reconocimiento de todos los miembros de la sociedad, además del respeto a sus diferencias culturales y sociales, a partir de la premisa de que enriquecen la sociedad a la que pertenecen.

En los dilemas es complicado encontrar un punto intermedio entre las posturas tradicional y cosmopolita. En este caso la alternativa A pretende ocupar un lugar intermedio, en la medida que si bien alude a la celebración de una única identidad cultural representada en las lenguas y costumbres de sus ciudadanos, no llega a proponerlo como una imposición y deber como en la alternativa C.

3.2.2.2. Dilema 5: Discapacidad

Este dilema se encuentra en el área de reconocimiento de la discapacidad dentro de la diversidad, y más específicamente en cuanto a la igualdad de oportunidades laborales de esta población.

5. Las personas con discapacidad:

A. Deben tener trabajos especiales para ellos.

B. Siempre que sus capacidades se lo permitan, deben tener los mismos derechos que los demás.

C. El Estado debe dar una atención especial para garantizar la igualdad de oportunidades.

Figura 9. Dilema 5. Subescala de Diversidad: Discapacidad.

En el dilema 5 observamos que la alternativa A pertenece a una concepción tradicional. En este caso, las personas con discapacidad se consideran como sujetos diferentes que merecen una protección especial, también en el trabajo. Desde esta postura lo que se defiende es un exceso de protección hacia las persona discapacitadas, proponiendo la realización de una serie de tareas restringidas y exclusivas para ellas, que no les permiten ser una parte integral de la sociedad. No es una postura inclusiva de la ciudadanía.

En este sentido, la alternativa C es más cosmopolita, porque la postura cosmopolita promueve la justicia social, a través de búsqueda de la igualdad de oportunidades de acceso tanto al trabajo como al estudio, siendo tarea del Estado el garantizar estos derechos.

En la alternativa intermedia B, observamos un intento de reconocer la igualdad de derechos de las personas con discapacidad, si bien se establecen excepciones para algunos tipos de discapacidad. Bajo esta alternativa la discapacidad puede dar lugar a una limitación de derechos.

3.2.2.3. Dilema 6: Familia

Por último, para esta subescala encontramos un dilema que explora las representaciones que tiene la ciudadanía sobre la familia, dada su tradicional consideración como uno de los núcleos fundamentales de la sociedad, aunque su concepción puede decirse que ha ido cambiando al ritmo que lo ha hecho también la sociedad.

6. Para que exista una familia, según tu opinión, lo más importante es que debe haber:

A. Un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con uno o sin hijos.

B. Una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.

C. Un vínculo afectivo entre personas que comparten un lugar de vida común.

Figura 10. Dilema 6. Subescala de Diversidad: Familia.

En este dilema estamos preguntando qué es lo más importante para la existencia de una familia. De nuevo no queremos conocer algunos elementos que podrían o no formar parte de este concepto, sino lo que realmente es fundamental en él. Desde una visión tradicional, la base esencial de la familia es el matrimonio compuesto por un hombre, una mujer y la prole, lo que se corresponde con la alternativa de respuesta A.

Del lado contrario, en la visión más cosmopolita la familia es entendida de forma mucho más extensa y flexible, en la cual lo importante es el vínculo afectivo más allá de la consanguineidad, del número de las personas que la componen o del género de las mismas. La visión cosmopolita se corresponde con la alternativa C del dilema. En esta visión estamos teniendo en cuenta la existencia de vínculos afectivos, que pueden ir desde familiares cercanos como abuelos y nietos, tías y sobrinos o grupos de amigas/os, etc.

La alternativa B asume la postura intermedia ya que logra ampliar la visión de pareja más allá del ámbito heterosexual, pero sigue excluyendo otro tipo de vínculos afectivos como los ya mencionados.

3.2.3 Subescala de Globalización.

En esta subescala los dilemas planteados versan sobre la redistribución de los recursos, el idioma y el cambio climático. Consideramos que son tres aspectos claves de la sociedad actual y que delimitan la ciudadanía cosmopolita.

Esta subescala está muy relacionada con las subescalas de Desarrollo Sostenible e Imperialismo.

3.2.3.1 Dilema7: Redistribución de recursos

En este dilema se plantea un problema sobre la distribución de los recursos, teniendo en cuenta que éstos constituyen una base muy importante para el desarrollo de cada país. En este caso, no sólo se trata de un problema relacionado con el desarrollo de tipo económico, sino también con el desarrollo a nivel social y político.

7. La mejor manera de apoyar el crecimiento de los países pobres que dependen de la agricultura es:

A. Favorecer la creación de industrias nuevas para que no dependan de la agricultura.

B. Pagar con un precio justo sus productos para que se produzca una mejora en las condiciones de vida.

C. Recibir ayudas de los países más ricos para conseguir que la pobreza disminuya.

Figura 11. Dilema 7. Subescala de Globalización: Redistribución de recursos.

En el dilema 7 la opción C se corresponde con la concepción más tradicional de la ciudadanía. Desde esta opción, las ayudas de los países ricos a pobres solo mantienen el *estatus quo* de las relaciones entre los

países, sin realmente intentar modificar las diferencias de renta de los países pobres.

Del otro lado encontramos la opción B, correspondiente a la concepción más cosmopolita, ya que plantea la importancia de la Justicia Social también en el ámbito de las transacciones internacionales, con el fin de la mejora de condiciones en los países más desfavorecidos. Es una visión que promueve la Justicia Social. Los países más ricos, en la mayoría de los casos, son responsables de la pobreza de otros y contribuyen a sus desigualdades sociales cuando no pagan de forma justa por los productos de estos.

En un punto intermedio se sitúa la alternativa A, en la que se plantea un cambio de los sistemas de producción para los países pobres, sin señalar la importancia de la implicación y participación de todos los agentes de la sociedad.

3.2.3.2. Dilema 8: Lengua 1

El segundo dilema de esta subescala aborda el tema del idioma. En términos de ciudadanía en un mundo globalizado e intercultural es muy importante comprender cómo se representan los ciudadanos, el papel que tienen los idiomas que forman parte de su entorno o de su tradición cultural.

En este dilema queremos reflexionar sobre el uso y reconocimiento del idioma más allá de sus términos prácticos. Porque es entendible que, en términos prácticos y dadas las circunstancias actuales de globalización en el mundo, la mayoría de la gente piense que lo indispensable sería aprender inglés. Sin embargo, y en relación con la Subescala de Imperialismo, esta elección podría entenderse como una imposición cultural y política que se ha hecho. Nosotros queremos enfocar este dilema dentro de esta subescala en relación con la Subescala de Diversidad. Se pretende

reconocer la importancia de la diversidad cultural y lingüística de cada país, teniendo como principales promotores y perpetuadores de la misma a sus ciudadanos, como señala Kymlicka (2001).

8. Todos los ciudadanos de los países del mundo deberían conocer su lengua materna ...

A. ... y el inglés como lengua internacional.

B. ... y las lenguas que se hablan en su país.

C. ... y el idioma de alguno de los países vecinos.

El diagrama muestra una pregunta de selección múltiple con tres opciones. La opción B está resaltada en gris, lo que indica que es la respuesta correcta o la más recomendada.

Figura 12. Dilema 8. Subescala de Globalización: Lengua 1.

Desde este punto de vista, la alternativa más tradicional es la que plantea el conocimiento del inglés además de la propia lengua, ya que esta situación describe una visión más cercana al imperialismo y representa el poder de una sola cultura sobre las demás (Van Padijs, 2003). Por otra parte, el conocer las lenguas de nuestros países vecinos es muy importante para comunicarnos y relacionarnos con ellos, pero sin embargo, sigue dejando de lado la prioridad sobre el reconocimiento a nuestra propia cultura, por tanto consideramos la alternativa C como intermedia.

La alternativa B es la que podríamos considerar más cosmopolita. Entendiendo esto como el reconocimiento de la diversidad lingüística que hay en nuestro propio territorio y la importancia de ello. Desde una visión auténticamente cosmopolita de la ciudadanía no podemos pretender dar prioridad a otras lenguas y culturas antes que a las propias. Solo un cosmopolitismo falso concede menos importancia a las lenguas minoritarias que a las demás. En último término, nos señala Kymlicka (2001): “la política democrática es política en lengua vernácula” (p. 214).

3.2.3.3. Dilema 9: Cambio climático

El último dilema de esta subescala hace referencia al cambio climático y la importancia de la cooperación internacional en esta área, y la promoción de la justicia ambiental universal (Dobson, 1998).

9. Tras una cumbre internacional, un grupo de países desarrollados llega a un acuerdo para enfrentar la lucha contra el cambio climático. ¿Cuál de las siguientes decisiones te parece que sería la más importante para conseguir este fin?

A. Que las industrias paguen menos por sus emisiones contaminantes si se instalan en los países pobres.

B. ... Que los países pobres inviertan más en energías renovables y menos en energías contaminantes.

C. Que los países más industrializados reduzcan sus emisiones contaminantes y que inviertan en energías limpias en los países pobres.

Figura 13. Dilema 9. Subescala de Globalización: Cambio climático.

En el dilema 9 se plantea la pregunta de qué es lo más importante para paliar el cambio climático. De nuevo, como en otros dilemas, buscamos conocer la representación de los ciudadanos sobre lo fundamental y no sobre una alternativa más. En este caso, implica reconocer el papel de los países más ricos e industrializados en el desarrollo de los que no lo son. Desde este punto de vista la alternativa más tradicional sería la A, ya que busca mantener la riqueza de estos países a costa del deterioro medioambiental.

La alternativa intermedia, en este caso B, señala la importancia de invertir en nuevas energías, pero condiciona el desarrollo económico de

los países pobres respecto al medio ambiente, algo que no hacen en muchos casos los países desarrollados.

La alternativa C es nuestra propuesta cosmopolita. En ella se plantea la necesidad de disminuir las emisiones por parte de los países más industrializados pero además los implica en la mejora de los países pobres, en un marco global (Riechmann, 2005).

3.2.4 Subescala de Desarrollo Sostenible.

Como hemos señalado antes, según la UNESCO (Uvalic-Trumbic, 2002) el desarrollo sostenible consiste en el crecimiento económico que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas. Esto requiere que las generaciones actuales aprendan y comprendan la necesidad de limitar el consumo de los recursos no renovables (Dobson, 1998).

En esta subescala buscamos que los participantes reflexionen tanto sobre los comportamientos individuales como los compromisos sociales e industriales que tenemos con el medio ambiente.

En esta subescala hemos querido conocer la representación de los ciudadanos con respecto al consumo, el entorno y la contaminación. Consideramos que estos aspectos son de vital importancia para el desarrollo sostenible del planeta.

3.2.4.1. Dilema 10: Consumo

En este dilema buscamos acercarnos a la implicación que tienen las personas con el medio ambiente en cuanto a su medio particular de transporte. Consideramos que es un dilema muy actual y cercano para los participantes.

10. Una persona está pensando en comprarse un coche y puede elegir entre los siguientes modelos. ¿Cuál de ellos te parece mejor?:

A. Un coche barato de precio pero con un consumo alto de gasolina.

B. Un coche caro de precio pero con consumo bajo de gasolina.

C. Un coche más caro con un motor eléctrico que apenas consume gasolina.

Figura 14. Dilema 10. Subescala de Desarrollo Sostenible: Consumo.

En este caso encontramos que la alternativa A se correspondería con una visión más tradicional de la ciudadanía en temas de desarrollo sostenible. En esta visión es más importante la economía individual del ciudadano que las emisiones contaminantes que produce su medio de transporte. La alternativa B es una opción intermedia que plantea la posibilidad de un mayor sacrificio económico en busca de menos emisiones tóxicas. La alternativa C corresponde a la visión más cosmopolita, ya que plantea no solo el sacrificio económico individual sino además una disminución sustancial de las emisiones tóxicas.

3.2.4.2. Dilema 11: Entorno

En este dilema se plantea el conflicto entre el medio ambiente y el desarrollo económico de un país, especialmente cuando este depende o tiene gran parte de sus ingresos del turismo.

11. Zelandia es un país en el que hay mucha pobreza pero tiene unas playas muy bonitas y con mucha pesca. El Gobierno de este país ha decidido atraer a turistas de otros países ¿Cuál crees que sería la mejor decisión a largo plazo para el desarrollo de ese país?:

A. Construir grandes hoteles en la playa con todas las comodidades para que venga el mayor número de turistas.

B. Crear parques naturales en las playas y que las actividades de pesca tradicional se prohiban.

C. Hacer compatible la presencia de turistas con las actividades tradicionales de pesca.

Figura 15. Dilema 11. Subescala de Desarrollo Sostenible: Entorno.

En el dilema 11 la alternativa A corresponde a la visión más tradicional de la ciudadanía, ya que está primando los intereses económicos del país y el bienestar de los extranjeros sobre los recursos naturales. La opción intermedia es la alternativa B, que plantea conservar parte del patrimonio ambiental pero destruyendo una fuente de ingresos importante para la población local. La alternativa más cosmopolita sería la C, ya que ofrece la posibilidad de pensar en el turismo sin necesidad de destruir una de las fuentes de ingresos importantes de la población local, al mismo tiempo que se plantea en ambos casos la conservación del medio ambiente.

3.2.4.3 Dilema 14: Contaminación

El último dilema de esta subescala aborda el tema del compromiso de las industrias con el cambio climático. En este caso se ha utilizado como recurso adicional una viñeta original del dibujante El Roto

(elroto@inicia.es) que ilustra, desde un humor ácido, las posturas superficiales que tienen algunas industrias frente a la contaminación y su responsabilidad en la disminución o eliminación de la misma.

14. ¿Cuál es el mensaje de esta viñeta?:



A. En la actualidad las industrias contaminantes están llevando a cabo muchas acciones dirigidas a proteger el medioambiente.

B. Las industrias contaminantes no cuentan con los recursos suficientes para luchar contra el cambio climático.

C. La falta de responsabilidad y de compromiso real de las industrias contaminantes para proteger el medio.

Figura 16. Dilema 14. Subescala de Desarrollo Sostenible: Contaminación.

En el dilema 14 se observa que la alternativa A corresponde a una visión más tradicional de la ciudadanía, asumiendo acciones banales y superficiales como medios para proteger el medio ambiente. No se reconoce la falta de eficacia de estas medidas en la protección efectiva del medio ambiente.

La alternativa B es una posición intermedia. Las empresas o industrias consideran un esfuerzo positivo cualquier símbolo hacia la protección del medio ambiente pero se alude a la falta de recursos y medios para hacerlo efectivo. Reconocen la existencia del problema e incluso la

responsabilidad que tienen, pero utilizan excusas económicas para no desarrollar actividades realmente eficaces.

La alternativa C corresponde a una visión más cosmopolita debido a que señala claramente que el problema de la contaminación es el reflejo de la falta de responsabilidad y acciones eficaces por parte de las industrias contaminantes.

3.2.5 Subescala de Imperialismo, Imperio y Poder.

Los conceptos de Imperialismo, Imperio y Poder componen la quinta dimensión, que por ser conceptos muy polémicos permiten al estudiante afrontar fenómenos complejos a lo largo de la historia y sus consecuencias en la actualidad.

Estos conceptos están implicados en muchas áreas de la sociedad, como la cultura, el idioma, la participación política y social, el poder militar, entre otros. En esta subescala planteamos dilemas alrededor de la participación de los países en los organismos internacionales, la función de esos organismos y su capacidad de intervención y la difusión de la cultura.

3.2.5.1. Dilema 12: Naciones Unidas (ONU)

El dilema 12 hace referencia a cómo creen los ciudadanos que debería ser la participación de los países en los organismos internacionales. Se trata de promover la reflexión sobre la distribución de poder actual que tienen organismos como la ONU, que están configurados desde hace mucho tiempo y que no siempre están respondiendo de forma efectiva a las necesidades y cambios actuales en un mundo globalizado. Igualmente, queremos generar una reflexión sobre el papel económico y político que juegan los mecanismos de distribución del poder y de toma de decisiones dentro de este tipo de organizaciones.

12. Se está planteando una reforma de la Organización de las Naciones Unidas, para mejorar su eficacia ¿Cuál de las siguientes opciones te parece mejor para conseguir tomar decisiones?:

A. Que los países que tengan más población tengan más votos.

B. Que los países que dan más dinero a la ONU tengan más votos.

C. Que todos los países tengan el mismo voto.

Figura 17. Dilema 12. Subescala de Imperialismo, Imperio y Poder: ONU.

La alternativa B del dilema 12 corresponde a una visión tradicional de la ciudadanía. En esta alternativa únicamente se tiene en cuenta el poder económico de un país para ejercer el derecho a decidir sobre temas que incluyen a todos los países miembros. Es una contradicción, dentro de una organización que se basa en un sistema democrático.

La alternativa intermedia es la A, ya que toma en consideración el tamaño de la población de los países para su participación y por ende para su capacidad de decisión, por encima de su poder económico. Aunque en esta alternativa se parte del reconocimiento a la importancia que tiene la población a la que representan los países, deja de lado el valor y la defensa de los derechos de las minorías o los países pequeños. Al igual que la opción B sugiere que hay países que valen o cuentan menos que otros, bien sea por su poder adquisitivo o por cantidad de población.

La alternativa C se corresponde con una visión más cosmopolita de la ciudadanía. Esta alternativa concede el mismo peso y poder de decisión a todos los países sin dar más importancia a ninguno y, por tanto es una visión más democrática, menos imperialista y más inclusiva.

3.2.5.2. Dilema 13: Guerra justa

El segundo dilema que forma parte de esta subescala hace referencia al papel que deben tener los organismos internacionales ante una situación de conflicto entre países. Se pretende indagar qué nivel de intervención creen los ciudadanos que sería el más positivo para ayudar a la resolución del mismo. Se trata de un dilema relacionado con el concepto de guerra justa. Como hemos descrito anteriormente, es un concepto complejo que incluye varios elementos que permiten definirla. En este dilema abordamos el tema de las causas para iniciar una guerra. Por un lado planteamos una de las causas justas de la guerra como sería la intervención internacional para defender a un país (Walzer, 2015). Por otro, el cuestionamiento sobre el inicio en sí mismo de la guerra.

13. Birgalenia es un país con un gobierno no democrático y con un ejército muy poderoso que ha invadido a un país vecino, Tonzonia, con un gobierno democrático pero sin ejército —sólo policía— que tiene muchos recursos minerales (fundamentales para la producción de aparatos tecnológicos como teléfonos móviles, ordenadores, satélites). ¿Qué crees que deberían hacer las Naciones Unidas (ONU)?:

A. Mandar a un ejército formado por soldados de diferentes países para conseguir que en Birgalenia se forme un gobierno democrático y así conseguir que no se invada Tonzonia.

B. Enviar una delegación de paz para obligar a los países a resolver sus diferencias llegando a un acuerdo para que compartan los recursos minerales.

C. Enviar una delegación de paz para convencer a Birgalenia que se retire de Tonzonia y un ejército de paz ("cascos azules") para defender a los ciudadanos de este país.

Figura 18. Dilema 13. Subescala de Imperialismo, Imperio y Poder: Guerra Justa.

Además abordamos el tema de la resolución justa de la guerra (Orend, 2009). Planteando una posible solución de acuerdo con los orígenes de la misma.

En el dilema 13 la alternativa B es la que corresponde a una visión más tradicional de la ciudadanía, dado que no podemos considerar justa la invasión de un país y mucho menos el obligarle a repartir su riqueza con quien ha utilizado la fuerza para conseguirlo. Ninguno de los dos casos puede entenderse como una forma válida de mediar en el conflicto entre dos países para conseguir la paz.

La alternativa intermedia entre las visiones tradicional y cosmopolita propone una intervención internacional que logre acuerdos de paz. Esta es la alternativa A. Sin embargo, esta postura está buscando presionar a un país para que cambie de sistema político, imponiendo uno ajeno a ellos.

La alternativa C correspondería a una visión más cosmopolita de la ciudadanía. En esta opción la intervención no solo busca lograr acuerdos de paz, sino que además está teniendo en cuenta la seguridad de la población. Esta alternativa pretende buscar la paz y defender los derechos de los más débiles, protegiendo a la población más indefensa que ha sido invadida por otra más fuerte.

3.2.5.3. Dilema 15: Cultura

El último dilema de esta subescala es el dilema 15. Este dilema plantea la cuestión sobre la divulgación de la cultura, que está ligada a la capacidad económica de un país. Los países más ricos tienen más medios para difundir su cultura a nivel mundial, mientras que los más pobres son prácticamente desconocidos para gran parte de la sociedad. Este papel

del Imperialismo Cultural en nuestra sociedad ha sido puesto de manifiesto desde finales de los años setenta, por la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Dorfman y Mattelart, 1972).

15. Muchas películas de cine y tv se hacen en los países más ricos (Europa, EE.UU.) y reflejan muchos aspectos de la vida en estos países, llegando a verse en casi todo el mundo; mientras que nos llegan muy pocas películas de otros países más pobres. ¿Qué medidas podrían tomarse para hacer frente a esta situación?:

A. Que las películas que se hacen en los países ricos muestren también aspectos de la vida de los países pobres.

B. Que las películas hechas en los países pobres se puedan ver también en todo el mundo, si es necesario con ayudas.

C. Que cada país haga sus propias películas de cine y que apenas se permita ver películas hechas en otros países

Figura 19. Dilema 15. Subescala de Imperialismo, Imperio y Poder: Cultura.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, en el dilema 15 observamos que la alternativa C correspondería a una visión más tradicional de la ciudadanía. En esta alternativa se busca limitar la inmersión y conocimiento de culturas diferentes y restringirlas a las propias del país.

La alternativa A, es una postura intermedia, ya que pretende mantener el poder cultural de los países más ricos, permitiendo que sean los autores de estos países quienes ofrezcan su propia visión sobre otras culturas. Se reconoce la existencia de otras culturas pero no la importancia de conocerlas y difundirlas desde sus propias raíces.

La alternativa B es la que correspondería a una postura más cosmopolita. Propone la producción de películas por cada país y la necesidad

de su difusión a nivel internacional, dejando implícita la necesidad de que los países más ricos se involucren con ayudas para su promoción.

3.2.6 Subescala de Migración.

La migración abarca muchas cuestiones tales como: el tránsito de las personas, la permanencia y pertenencia de los migrantes en la sociedad, el cumplimiento de las leyes nacionales e internacionales de protección a los migrantes, el intercambio de culturas, etc.

En esta subescala abordamos tres de las cuestiones más relevantes de la migración en estos momentos: el acceso a la ciudadanía con plenos derechos, nacionalización de todas las ciudadanas y ciudadanos que vivan en un país sin tener en cuenta su origen y el acceso al trabajo.

3.2.6.1 Dilema 19: Nacionalidad

En el primer dilema abordamos el tema del reconocimiento a la ciudadanía, como miembro de una comunidad política y su relación con la nacionalidad de forma general. La mayoría de los países entienden el proceso de nacionalización como una mera cuestión legal y administrativa. Esta visión tradicional de la ciudadanía, no está teniendo en cuenta las vivencias propias de todas las personas que habitan y conviven en un país.

En este caso queremos conocer la representación que tienen las personas acerca de quiénes tienen derecho a tener la nacionalidad de un país.

19. ¿Con cuál de estas opiniones estás más de acuerdo?:

A. Todos los hombres y mujeres tienen el derecho a obtener la nacionalidad del país donde viven y trabajan o estudian.

B. Cada país puede establecer un sistema diferente para conceder la nacionalidad de ese país.

C. Sólo los que han nacido en un país, pueden ser ciudadanos de ese país.

Figura 20. Dilema 19. Subescala de Migración: Nacionalidad.

La alternativa C del dilema 19 nos está mostrando una visión más tradicional de la ciudadanía, donde solo quienes hayan nacido en un país pueden tener la nacionalidad y por tanto, ser considerados como ciudadanos de pleno derecho. Esto implica que la plena participación social, política y cultural de las personas migrantes queda en un segundo plano, y de hecho deja de lado la responsabilidad de protección y ejercicio de plenos derechos de esta población por parte del Estado. La alternativa B es una postura intermedia, dejando a libre disposición de cada país la decisión de nacionalizar a sus ciudadanos, dejando abiertas todas las opciones incluso las de nacimiento. La alternativa A es la que corresponde con una visión más cosmopolita de la ciudadanía. Se está teniendo en cuenta a todas las ciudadanas y ciudadanos que desarrollan sus vidas en un lugar determinado por diferentes razones. Considera importante la protección y participación de todos en el desarrollo del país.

3.2.6.2. Dilema 20: Herencia cultural

El segundo dilema de esta subescala también se refiere al tema de la ciudadanía y la nacionalización pero desde un punto de vista más específico. Está señalando una situación con características específicas de quienes y en qué circunstancias pueden obtener la nacionalidad. En este dilema se está teniendo en cuenta la reflexión sobre la importancia de la herencia cultural y la socialización de la misma. Al igual que en el dilema anterior, se está hablando del sentido de pertenencia a una sociedad, a un país. Esta pertenencia no se da sólo por el hecho de nacer en un determinado lugar, también se da por conocimiento y proximidad a dicha sociedad.

20. En un país llamado Burgundia, hubo una crisis económica muy fuerte y muchos de sus habitantes tuvieron que emigrar para trabajar en otros países. La mayoría de ellos no volvió a Burgundia, quedándose a vivir en esos países. Ahora Burgundia es un país muy rico y los nietos de quienes emigraron quieren volver a Burgundia y ser ciudadanos de pleno derecho ¿Con cuál de las siguientes frases estás más de acuerdo:

A. Los nietos de los emigrantes no tienen ningún derecho porque no han nacido en el país.

B. Sólo pueden vivir en Burgundia los que conozcan la lengua y las costumbres de este país.

C. Si los hijos de los emigrantes podían ser ciudadanos de Burgundia, sus nietos también.

Figura 21. Dilema 20. Subescala de Migración: Herencia cultural.

En el dilema 20 entendemos la alternativa A como la más tradicional de entender la ciudadanía. Está teniendo en cuenta únicamente el país de origen como factor decisivo para ser ciudadano con plenos derechos: administrativos, políticos y sociales de un país. La alternativa B la

consideramos intermedia porque tiene en cuenta características culturales como la lengua para conceder la nacionalidad a una persona, pero sigue excluyendo otras opciones posibles. Por tanto, la alternativa C correspondería a una visión más cosmopolita, ya que está tomando en consideración las raíces sociales y culturales como posibilidad para ser ciudadano de pleno derecho en una sociedad determinada.

3.2.6.3. Dilema 21: Trabajo

En el último dilema de esta subescala se aborda el tema del acceso al trabajo. Se ha elegido un dilema relacionado con este tema debido a que en la actualidad y de forma histórica, algunas sociedades no reconocen ni tienen un trato igualitario con las personas migrantes en términos de trabajo. En el dilema planteamos diferentes perspectivas desde las que se pueden comprender los derechos de los trabajadores, sean nativos o no, del país en el que trabajan. Este dilema está muy relacionado con la Subescala de Migración.

21. En el país de Truania, algunas empresas están contratando a trabajadores extranjeros, procedentes de países menos ricos. Ante esta situación, un grupo numeroso de trabajadores ha salido a la calle para protestar contra la mano de obra extranjera. En tu opinión, ¿cuál de las siguientes medidas debería de tomarse para resolver este problema?

A. Que el gobierno frene la libre circulación de trabajadores entre los países

B. Que sus empleos sean protegidos, siendo primero ocupados por las personas que han nacido en ese país.

C. Que las empresas contraten a los trabajadores que sean más competentes para hacer el trabajo, sin importar si son extranjeros o no.

Figura 22. Dilema 21. Subescala de Migración: Trabajo.

En el dilema 21 la alternativa A es la que representa mejor una postura más tradicional de la ciudadanía. Desde una visión tradicional se puede considerar como una amenaza para la población nativa la competencia con la población que procede de otros países. No los reconocen como ciudadanos de pleno derecho, con necesidad y capacidad para trabajar. La alternativa B se muestra como la intermedia dado que reconoce de forma implícita el derecho a que los migrantes trabajen, pero sigue dando prioridad a los nativos, buscando protegerlos de forma extraordinaria. Por tanto, la alternativa C correspondería a una visión más cosmopolita, ya que considera que todas las personas tienen derecho a trabajar independientemente de su país de origen.

3.2.7 Subescala de Derechos Humanos.

El reconocimiento y protección de los Derechos Humanos es un factor indispensable para el adecuado desarrollo de una sociedad. Entendemos que los gobiernos de cada país deben implicarse y comprometerse para que los derechos se cumplan en todos los ámbitos de la sociedad, tanto dentro como fuera de los límites del propio Estado.

Entendemos en esta subescala la importancia del papel de los gobiernos en la protección de los derechos y la necesidad de proteger a los más vulnerables, con el fin de evitar la exclusión social y buscar la Justicia Social.

En esta subescala exploramos tres derechos básicos de los ciudadanos para que exista una sociedad socialmente justa y cosmopolita: el derecho a la participación ciudadana, el derecho al trabajo y el derecho a la salud.

3.2.7.1. Dilema 22: Participación

El primer dilema de esta subescala hace referencia al derecho a la participación social de los más jóvenes de la sociedad. El dilema toma como base la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) en la que se entiende que la participación es un derecho de todos los menores de edad. El derecho de participación de niñas, niños y adolescentes debe ser garantizado por los adultos. En este dilema estamos señalando formas de participación social y políticas diferentes a los canales tradicionales que utilizan los adultos, como por ejemplo, el derecho al voto. Desde la Educación para la Ciudadanía se entiende que es importante enseñar y motivar a los miembros más jóvenes de la sociedad en procesos de participación ciudadana desde un enfoque democrático. Con estas experiencias previas, es más probable que se conviertan en ciudadanas y ciudadanos activos y participativos con criterios de decisión.

22. En una ciudad, un grupo de chavales de 2º y 4º de ESO quieren formar una asociación juvenil. ¿Qué debería hacer el alcalde?:

A. No dejarles que formen la asociación juvenil, ya que pueden llegar a hacer cosas no permitidas para jóvenes de su edad.

B. Apoyarles para que formen parte de asociaciones juveniles relacionadas con sus intereses y preferencias.

C. Regular la participación de los jóvenes con una autorización firmada por sus padres o tutores.

Figura 23. Dilema 22. Subescala de Derechos Humanos: Participación.

La alternativa A se sitúa en una postura más tradicional de la sociedad, dado que no considera importante ni necesaria la participación de

los jóvenes. Una postura intermedia permite la participación de los menores pero con la autorización de sus padres o tutores. La alternativa C es intermedia porque tienen en cuenta las necesidades de los adolescentes, pero sigue considerando a las personas adultas como responsables de sus actuaciones. La postura más cosmopolita está representada por la alternativa B, ya que no solo se permite la participación de jóvenes, sino que se propone apoyarlos para que desarrollen sus propios intereses. En esta postura se asume a los menores como ciudadanos activos de la sociedad.

3.2.7.2. Dilema 23: Trabajo 2

En este dilema exploramos la representación que tienen los participantes sobre el derecho al trabajo. Las situaciones de crisis económica ponen de manifiesto las deficiencias de la sociedad y los riesgos de exclusión y marginación de la parte más vulnerable de la misma. Este dilema quiere señalar el papel que juega el gobierno de un país ante esta situación con respecto al derecho al trabajo. Además, el dilema está planteando diferentes formas de entender las estructuras sociales y económicas de la sociedad. Tradicionalmente en las sociedades más conservadoras se ha entendido que los hombres son la mano de obra más importante frente a las mujeres, además de ser considerados como los responsables principales de la economía familiar. Esto nos está hablando de un modelo de familia y sociedad muy tradicional. De otro lado, se plantean situaciones de sociedades con modelos neoliberales, en los que se considera que el Estado no tiene ninguna obligación en la garantía de los derechos laborales de sus ciudadanos.

23. En las épocas de crisis económicas muy graves, cuando no hay trabajo para todos, el gobierno tiene que:

A. Establecer que los hombres que tienen hijos deben tener prioridad en los puestos de trabajo, ya que ellos son los que mantienen a la familia.

B. Garantizar la igualdad de oportunidades laborales.

C. El gobierno no puede hacer nada, cada uno debe esforzarse y competir con el resto de la gente.

Figura 24. Dilema 23. Subescala de Derechos Humanos: Trabajo 2.

En el dilema 23 la alternativa A se corresponde con una postura más tradicional de la ciudadanía, ya que plantea que el gobierno del país solo debe proteger especialmente a una parte de la sociedad, la que considera productiva. En esta opción se entiende que son los hombres quienes mantienen la familia. Una postura intermedia aparece reflejada en la alternativa C, la cual señala que el gobierno no debe implicarse ni proteger a ninguna parte de la sociedad en especial, es decir que no toma partido ni a favor ni en contra de ninguna parte de la sociedad. Deja que sea el libre mercado y la competencia económica los que se encarguen de regular los procesos de acceso y permanencia del trabajo. Así las cosas, la alternativa B se corresponde con una visión más cosmopolita de la ciudadanía. Esta opción está tomando en consideración a toda la sociedad y garantizando los derechos mínimos de igualdad de oportunidades de todos sus ciudadanos. Entendiendo que todas las partes de la sociedad son importantes y deben ser protegidas.

3.2.7.3. Dilema 24: Salud

El último dilema de esta subescala aborda el tema del derecho a la salud y se enlaza con los derechos de las personas alóctonas de un país. El derecho a la salud es un derecho reconocido para todas las personas, sin embargo, ciertos debates políticos y sobre todo económicos hacen que algunas sociedades dejen de lado la protección de sus ciudadanos en este tema. En el caso extremo encontramos países como Estados Unidos, en donde no hay cobertura universal de ningún tipo por parte del Estado en temas de salud, y la financiación de la sanidad es completamente privada. Por lo que solo acceden a la salud quienes pueden pagarlo.

24. Un turista que está visitando España, ha tenido un accidente grave y hay que operarlo de forma urgente. En tu opinión hay que...

A. Avisar a su familia para que se hagan cargo de él.

B. Operarlo, ya que toda persona debe tener asistencia sanitaria gratuita que garantice su

C. Avisar al gobierno de su país para que cubra los gastos de la operación.

Figura 25. Dilema 24. Subescala de Derechos Humanos: Salud.

En el dilema 24, vemos que la alternativa A se corresponde con una visión más tradicional de la ciudadanía. Donde la salud es entendida como un hecho de responsabilidad personal e individual. En esta opción no se está teniendo en cuenta el riesgo vital de la persona, y se está dando prioridad a las posibilidades económicas de su familia. La opción intermedia reconoce la implicación del gobierno en temas de salud, pero en términos de nacionalidad. Esta opción implica una serie de trámites que ralentizan la atención a una persona, además de excluir la posibilidad de atención de cualquier ser humano. La alternativa C corresponde a esta última opción. La alternativa más cosmopolita corresponde a la B, puesto

que se entiende que todos los seres humanos tenemos derecho a la salud y a que se garantice nuestra vida, independiente de donde estemos o a qué país pertenezcamos.

3.2.8 Subescala de Prejuicio, Discriminación y Racismo.

Entendemos esta subescala como un componente muy importante del desarrollo de una sociedad en tiempos multiculturales y globalizados. El prejuicio es entendido como las actitudes negativas que se tienen hacia un grupo social. Estas creencias generan estereotipos que generalizan las características y atributos de dichos grupos sociales. Cuando se actúa conforme a esos prejuicios estamos hablando de discriminación. La discriminación por cualquier motivo se extiende a diferentes áreas de la sociedad como el trabajo, la salud, la educación, etc. El racismo es una forma de prejuicio y discriminación que aún sigue presente en la sociedad (Banks et al., 2005).

En esta subescala los dilemas planteados abordan los temas de cultura, lengua y trabajo.

3.2.8.1. Dilema 16: Cultura

En este dilema se plantea una situación hipotética relacionada con el reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela. Se está planteando el reconocimiento de la diversidad como medio para conocer mejor otras culturas y para comprenderlas mejor, de forma que evitemos la creación de estereotipos, guetos y por tanto de discriminación.

16. Los alumnos de 3º y 4º de la ESO tienen pensado montar una exposición sobre algunos temas relacionados con los distintos países en los que han nacido los estudiantes de ese instituto. ¿Qué te parece que sería más interesante?

A. Que se realice una feria con las comidas más típicas de cada país.

B. Que se muestren algunos de los ejemplos más importantes de su cultura (películas, música, libros, tradiciones...).

C. Que se expongan eventos importantes de la historia nacional de cada país.

Figura 26. Dilema 16. Subescala de Prejuicio, Discriminación y Racismo: Cultura.

La alternativa de respuesta A representa la visión más tradicional de la ciudadanía. Esta alternativa solo está teniendo en cuenta una dimensión muy específica y superficial de la cultura de cada país. La alternativa C es la visión intermedia, porque tiene en cuenta la definición histórica de cada país. La alternativa B es la visión más cosmopolita porque está teniendo en cuenta las diferentes opciones culturales contemporáneas, e intenta contextualizar y dar a conocer una visión actual de cada país, que pueda promover una mejor realidad.

3.2.8.2. Dilema 17: Lengua 2

En este dilema se plantea el tema de la lengua como una forma de discriminación. Y más específicamente, cómo la diversidad lingüística dentro de un país puede convertirse en una situación de discriminación entre sus ciudadanos y fomentar procesos de guetización.

El dilema 17 plantea algunas formas de abordar desde un punto de vista educativo la coexistencia de diferentes lenguas habladas por los ciudadanos de un país ficticio pero que recrea una situación real existente también en nuestro Estado.

17. Vetonia es un país en el que el 30% de los niños que han nacido en ese país y sus padres no hablan "vetón", el idioma oficial, sino que hablan "yuso", la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del gobierno de Vetonia te parece mejor para la convivencia en ese país?

A. Que todos los niños que hablen "yuso" vayan a colegios donde sólo se hable ese idioma.

B. Que se enseñe en los colegios los dos idiomas: "vetón" y "yuso" a todos los niños.

C. Que haya colegios de muchos tipos distintos y que los padres y los niños elijan a cual quieren ir.


Figura 27. Dilema 17. Subescala de Prejuicio, Discriminación y Racismo: Lengua 2.

La alternativa A nos muestra una forma más tradicional de resolver la situación, segregando a la población e impidiendo el mutuo contacto de las distintas lenguas. La alternativa C es una postura intermedia en la que se plantea la posibilidad de elegir entre distintos tipos de escuelas, pero siendo las familias quienes toman las decisiones. De modo que la responsabilidad recae completamente en las familias y por tanto, puede que en algunos casos se mantenga la segregación. La alternativa B plantea una visión más cosmopolita, en la que se reconoce la importancia de los dos idiomas y la implicación del gobierno en evitar la discriminación y segregación producida por la lengua, promoviendo así la convivencia (Van Parijs, 2003).

3.2.8.3. Dilema 18: Trabajo 3

El último dilema de esta subescala aborda el tema de la discriminación en el acceso al trabajo. Para ello hemos utilizado una viñeta original del historietista y humorista gráfico *El Roto*, en la que se ilustra con mucha claridad la discriminación por motivos étnicos que sufren determinados grupos de personas para acceder a un puesto de trabajo. Problema que está presente en muchas de las sociedades actuales. En este caso, se trata de un claro ejemplo de discriminación étnica, en el que además se muestra la falta de igualdad de oportunidades.

18. Teniendo en cuenta que en la siguiente viñeta la persona que solicita empleo tiene un alto nivel de estudios, el mensaje de esta viñeta es que NO existe...?:



A. Solidaridad con las personas diferentes que tienen un buen nivel de estudios.

B. Igualdad entre las personas que acceden a un puesto de trabajo.

C. Respeto a la libertad de trabajo y de contratación en algunas sociedades.

Figura 28. Dilema 18. Subescala de Prejuicio, Discriminación y Racismo: Trabajo 3.

Entendemos que la alternativa A es una visión más tradicional de la ciudadanía. Ya que en esta opción se está señalando la discriminación como una falta de solidaridad, sugiriendo que la buena voluntad o la compasión es lo que resolvería las diferencias entre las personas. La alternativa C es la opción intermedia entre lo tradicional y lo cosmopolita porque pone el énfasis en la vulneración de los derechos laborales. La

alternativa B corresponde con una visión más cosmopolita de la ciudadanía porque refleja que existe una discriminación, y que lo importante es entender a todos los seres humanos como iguales garantizando la igualdad de oportunidades.

3.2.9 Subescala de Justicia.

En esta subescala queremos abordar los temas de la protección legal de los ciudadanos a nivel internacional. Entendiendo que en la actual sociedad globalizada, el movimiento de las personas constante hace importante reflexionar sobre los términos de justicia, tanto en sus ámbitos de aplicación como la legislación relativa a la justicia universal. En este sentido hemos planteado tres dilemas que abarcan desde diferentes perspectivas la protección legal de los ciudadanos.

3.2.9.1. Dilema 25: Jueces

En este dilema planteamos la cuestión sobre la responsabilidad y el compromiso del sistema judicial de un país, frente a los delitos cometidos en cualquier parte del mundo. Es decir, se propone reflexionar sobre el concepto de “Jurisdicción Universal”.

25. Los tribunales de justicia y los jueces de un país:

A. Sólo pueden juzgar a los ciudadanos de un país o a los que están en él.

B. Deben poder juzgar todos los delitos que se cometen en el mundo.

C. Únicamente deben juzgar a los ciudadanos de su propio país.

Figura 29. Dilema 25. Subescala de Justicia: Jueces.

En este sentido entendemos que interesarse solo por los hechos delictivos cometidos en el propio territorio se corresponde con una visión más tradicional de la ciudadanía, la cual corresponde a la alternativa C. La alternativa A se entiende como una alternativa intermedia, ya que asume la posibilidad de juzgar a todos los habitantes de un país aún cuando no sean nacionales del mismo. La visión más cosmopolita de la ciudadanía se acerca a la alternativa B, que plantea la posibilidad de juzgar los delitos cometidos en otras partes del mundo. Está señalando la implicación de los países y las personas en la defensa de los derechos y búsqueda de la justicia más allá de sus propias fronteras.

3.2.9.2. Dilema 26: Leyes

En este dilema planteamos la opción de que exista una *Justicia Universal* y por tanto, está íntimamente relacionado con el dilema anterior sobre “Jurisdicción Universal”. De acuerdo con la visión cosmopolita de la ciudadanía entendemos que la justicia debería poder abarcar por igual a todos los seres humanos.

26. Para ti, la idea más acertada de “Justicia Universal” es que:

A. Cada país debe establecer sus propias leyes.

B. Todas las leyes deben ser universales, es decir, que se apliquen a todos los hombres y mujeres del mundo.

C. Debería haber algunas leyes universales que se aplicaran a todos los hombres y mujeres del mundo y otras leyes que pueden ser diferentes en cada país.

Figura 30. Dilema 26. Subescala de Justicia: Leyes.

De acuerdo con lo expuesto consideramos que la alternativa A se corresponde con la visión más tradicional de la ciudadanía. Dado que cada país legisla de forma independiente y por tanto vinculado a historias y tradiciones que pueden ser muy específicas. La alternativa C es una opción intermedia, en la que se reconoce la importancia de que todas las mujeres y los hombres reciban el mismo trato, pero con diferencias específicas según el país. Mientras que la alternativa B tiene en cuenta por igual a todas las mujeres y los hombres del mundo, sin ningún tipo de diferenciación. Donde se les pueda garantizar la aplicación de un conjunto de leyes iguales para todos los seres humanos, basados en los Derechos Humanos Universales. Esta es la alternativa que corresponde a la visión más cosmopolita de la ciudadanía.

3.2.9.3. Dilema 26: Asilo

El último dilema de esta subescala plantea una situación de asilo político en situaciones de persecución, tal como indica la Oficina de Naciones Unidas para los Refugiados, recogida en los siguientes documentos, entre otros:

- a) La declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 14 (ONU, 1948),
- b) Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, artículo 18 (2000).
- c) Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de las Naciones Unidas (ACNUR, 1951), artículo 1.
- d) Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (ACNUR, 1967), artículo 1.

En este dilema preguntamos sobre cuál debería ser la implicación y responsabilidad de un gobierno frente a esta situación.

27. Mikael tiene 25 años. En su país de origen ha habido un golpe de estado. Él está afiliado al partido político del gobierno anterior, cuyos miembros ahora son perseguidos. Decide ir a la Embajada de España para pedir asilo. ¿Qué crees que se debe hacer?:

A. Mikael debe hacerse cargo de sus decisiones, ya que España no puede hacerse cargo de toda la gente que tiene problemas.

B. La Embajada debe darle refugio y facilitarle la venida a España.

C. El embajador de España debe llamar al nuevo gobierno para pedir que se garantice la seguridad de Mikael. Aunque no le puede dar refugio porque no hay sitio para todos.

Figura 31. Dilema 27. Subescala de Justicia: Asilo.

Entendemos que la alternativa A corresponde con una postura más tradicional de la ciudadanía. En ella se asume que una Embajada solo puede hacerse cargo de los ciudadanos de su propio país. La alternativa C señala una posición intermedia, ya que reconoce la posibilidad de mediar y buscar protección para un ciudadano de otro país, pero se aleja de la posibilidad de responsabilizarse de él o de la protección de sus derechos. La alternativa B se corresponde con una visión más cosmopolita de la ciudadanía, dado que puede dar de manifiesto que todos los países deben proteger a los ciudadanos perseguidos de forma injusta, aunque no sean de su país.

3.2.10 Subescala de Derechos Digitales.

Dada la incidencia actual de la tecnología en la vida cotidiana y en especial en el desarrollo y expresión de la ciudadanía, consideramos muy importante indagar sobre la comprensión de los derechos en esta

área. En esta subescala abordamos tres temas relacionados con los derechos digitales: el acceso a internet, derecho a la intimidad y la protección de datos.

3.2.10.1. Dilema 28: Acceso

En este dilema abordamos los derechos de la ciudadanía digital. Queremos saber qué debería ser indispensable en la ciudadanía digital en término de derechos universales.

28. Un derecho universal para todos debería ser...

A. Poder acceder a través de internet a cualquier sitio web.

B. Tener un ordenador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo.

C. El uso de los ordenadores de cualquier sitio (incluido el colegio o el instituto) para leer el correo electrónico o chatear (p.ej. con el Messenger).

Figura 32. Dilema 28. Subescala de Derechos digitales: Acceso.

Este dilema planteado desde la óptica de la ciudadanía digital, pone de manifiesto la complejidad de las visiones tradicional y cosmopolita en este ámbito. Por una parte el hecho en sí mismo de poder plantearse la existencia de una ciudadanía digital nos lleva a una concepción de la ciudadanía cosmopolita. Sin embargo, podemos entender como tradicional en este ámbito la posesión de aparatos electrónicos, sin tener en cuenta sus posibles usos o los derechos de los usuarios. En este sentido la alternativa B de este dilema se correspondería con una visión más tradicional de la ciudadanía. La alternativa A por su parte, tiene en cuenta el derecho al acceso y uso de la red por parte de los ciudadanos, pero sin tener en cuenta la importancia de los medios tecnológicos necesarios para

ello, por lo tanto se corresponde con una postura intermedia entre la ciudadanía tradicional y la cosmopolita. En este orden de ideas, encontramos que la alternativa C se correspondería con la visión más cosmopolita de la ciudadanía. Esta alternativa está teniendo en cuenta la importancia de tener un medio tecnológico para acceder a internet. Situación que no todas las personas tienen resuelta. Además se pone de manifiesto que los sitios públicos, como los centros educativos, deberían ser espacios que propiciaran y facilitaran el uso de la tecnología.

3.2.10.2. Dilema 29: Intimidad

Es un dilema sobre el derecho a la intimidad de los menores de edad. Está basado en el derecho a la intimidad recogido en la Convención de Derechos del Niño (UNICEF, 2006), y que además aparece en la propuesta de derechos digitales de la infancia hecha también por UNICEF (Pavez y Trucco, 2014). Desde este punto de vista, parece que en espacios no virtuales se puede comprender mejor el derecho a la intimidad de los menores pero no en el uso de internet.

29. Los padres de María, que tiene 12 años están preocupados por el tiempo que María pasa encerrada en su habitación chateando por el Messenger. A María no le gusta contar nada, ni de los amigos con los que chatea, ni de lo que habla con ellos a través del Messenger. Qué deberían hacer sus padres?

A. Intentar convencer a María que les cuente algo de las personas y amigos con los que chatea habitualmente.

B. Hacer que María use el chat únicamente en el salón y cuando sus padres estén en casa.

C. Poner un programa que grabe los mensajes del chat avisándole a María.

Figura 33. Dilema 29. Subescala de Derechos digitales: Intimidad.

Cuando los padres dan más prioridad al derecho de protección de sus hijos e hijas que al derecho a la intimidad, creen que pueden y deben invadir su privacidad en pro de protegerlos. Esta es una visión más tradicional de la ciudadanía, que se corresponde con la alternativa C del dilema. La alternativa B es una postura intermedia entre la visión cosmopolita y la tradicional de la ciudadanía. En ella se deja libertad a la hija para interactuar por internet, pero bajo la supervisión de sus padres como medio de protección y seguridad. De acuerdo con la visión cosmopolita de la ciudadanía, los padres deberían buscar una relación de confianza y cercanía que les permita hablar con sus hijos e hijas, que les permita protegerlos sin necesidad de invadir su intimidad. La alternativa A se corresponde con esta visión de la ciudadanía.

3.2.10.3. Dilema 30: Protección de datos

En el último dilema de la subescala de derechos digitales, recoge el tema de la protección de datos en internet, especialmente cuando se usan las redes sociales.

30. Si un amigo que conociste en el chat y con el que has chateado constantemente, te pide que le dejes tu contraseña o ciertos datos privados cuando estás en el Messenger, Haboo, Facebook o Tuenti, ¿qué es lo mejor que puedes hacer?

A. No hacerlo si esa persona no te da primero sus datos.

B. No hacerlo porque no te fías y no sabes realmente quién te la está pidiendo ni con qué fines.

C. No hacerlo porque tienes que proteger tus datos personales.

Figura 34. Dilema 30. Subescala de Derechos digitales: Protección de datos.

En la ciudadanía digital es muy importante el manejo adecuado de la información de cada usuario. Cuando no damos nuestros datos a través de las redes sociales solo porque la otra persona no nos proporciona los suyos, no estamos teniendo en cuenta los peligros a los que nos podemos exponer, y creemos que estaremos seguros porque pensamos que poseemos los datos de la persona que nos ha pedido los nuestros. Esta es una visión más tradicional de la ciudadanía que se corresponde con la alternativa A de respuesta. La alternativa B se corresponde con la visión intermedia de la ciudadanía. Ya que nos estamos preguntando cuales serán los objetivos de la persona al solitarnos información privada, pero deja abierta a la posibilidad de dársela si la razón para hacerlo nos parece válida. Finalmente, la visión más cosmopolita de la ciudadanía se corresponde con la alternativa C, donde queda muy claro que los datos personales siempre hay que protegerlos, porque es la defensa del derecho a la intimidad real.

3.3 Validación del valor cosmopolita de las alternativas

Como hemos visto en el capítulo 2 dedicado a la metodología, hemos realizado una validación de formato del cuestionario. Una vez hecho esto, consideramos muy importante llevar a cabo un proceso de validación del contenido cosmopolita de las distintas alternativas a los dilemas presentados. De este proceso de validación será de lo que nos ocuparemos en este apartado.

Como hemos visto en el capítulo 1, entendemos que las representaciones que tienen las personas sobre la ciudadanía se mueven dentro de un continuo, que van desde una concepción más tradicional de la ciudadanía hacia una concepción más cosmopolita. Desde nuestro punto de vista, la concepción de la ciudadanía de cada persona es susceptible de

ser medida dentro de lo que hemos denominado *Escala de Ciudadanía Cosmopolita (ECC)*, la cual ha sido diseñada especialmente para estos fines. Además, entendemos que el constructo de ECC está compuesto por un conjunto de Subescalas, pertenecientes a las distintas dimensiones de la ciudadanía cosmopolita descritas anteriormente. Cada una de estas Subescalas se mueven igualmente, desde una de concepción tradicional hasta una concepción más cosmopolita.

3.3.1 Escala de Ciudadanía Cosmopolita.

Como hemos visto en el apartado anterior en cada dilema hay una respuesta que representa una visión más tradicional de la ciudadanía y otra que representa una visión más cosmopolita.

Si bien pensamos que las alternativas cosmopolita y tradicional son reconocibles como tal y comparables en todos los dilemas, no sucede lo mismo con la alternativa intermedia, ya que en algunos casos ésta podía situarse más cerca de la visión tradicional y en otros, por el contrario, más cerca de la visión cosmopolita.

En el caso de las alternativas que se situaban en una posición intermedia entre la opción tradicional y la opción cosmopolita, se recurrió a un sistema de evaluación por jueces.

Para valorar la alternativa intermedia entre la más cosmopolita y la más tradicional se pidió a cada uno de los expertos que puntuaran las tres alternativas. Desde el punto de vista teórico y en términos prácticos solo utilizamos los valores intermedios de los expertos ya que con este valor podemos conocer la distancia que existe entre los valores extremos (tradicional y cosmopolita) y los valores intermedios.

A cada experto se le entregó un cuestionario, en el que se describían las características de la concepción cosmopolita y de la concepción

tradicional de la ciudadanía y se le pidió individualmente que valorara en una escala de 1 a 9 la opción que consideraba intermedia de las tres opciones de respuesta. A la opción que se consideraba más tradicional se le calificaba con 1 y a la más cosmopolita con 9, véase Figura 35.

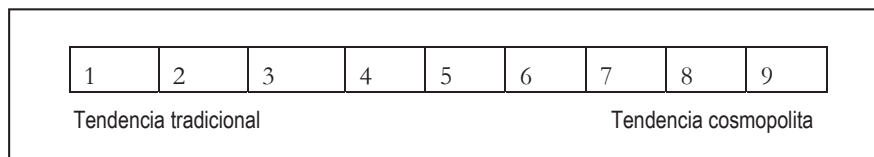


Figura 35. Esquema de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita (ECC).

En el Anexo 2 presentamos el documento utilizado para la evaluación del valor intermedio dado por los expertos. A continuación, en la Figura 36, presentamos un ejemplo detallado de la tarea que debían realizar los expertos para valorar cada uno de los dilemas del cuestionario.

A continuación le vamos a presentar una serie de situaciones hipotéticas. Cada una tiene 3 opciones de respuesta. Ante cada una de ellas encontrará una escala de 1 a 9, donde 1 es lo más tradicional y 9 lo más cosmopolita. Le pedimos que califique cada una de las opciones de respuesta de cada una de las preguntas.

12. Se está planteando una reforma de la Organización de las Naciones Unidas, para mejorar su eficacia ¿Cuál de las siguientes opciones te parece mejor para conseguir tomar decisiones?

A. Que los países que tengan más población tengan más votos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B. Que los países que dan más dinero a la ONU tengan más votos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C. Que todos los países tengan el mismo voto.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

Figura 36. Ejemplo de evaluación de dilemas para los expertos en ciudadanía.

Cada uno de los expertos valoró cuantitativamente las tres alternativas de respuesta incluidas en cada uno de los treinta dilemas del cuestionario. De este modo se pudo obtener una valoración cuantitativa global.

3.3.2 Validación de expertos.

En esta primera fase se hizo una prueba piloto para obtener la valoración de los expertos, en la que se contó inicialmente con un grupo de 14 jueces, entre los que había psicólogos, historiadores y profesores de educación secundaria, todos con cierto nivel de experiencia formativa, docente e investigadora en temas relacionados con la Educación para la Ciudadanía. En esta primera fase nos encontramos con el hecho de que los jueces concedieron valores muy dispares para las tres alternativas de los distintos dilemas. Teniendo en cuenta esta situación, se procedió a reducir el número de expertos en una segunda fase, contando finalmente con los 6 expertos que tenían un mayor nivel de experiencia docente e investigadora en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía.

En esta segunda y definitiva fase aplicamos, de nuevo, el procedimiento de evaluación por jueces con 6 expertos en Educación para la Ciudadanía, lo cual dio lugar a un elevado porcentaje de concordancia (97%), obteniéndose un coeficiente de concordancia de Kendall muy elevado ($W=0.967$, $X^2=516.123$, $p\leq 0.000$). A su vez el coeficiente de validez de contenido fue muy elevado ($CRV=0.94$, $p\leq 0.05$, con prueba de dos colas).

Adicionalmente se calculó el Coeficiente de Correlación Inter-clase (CCI), obteniéndose un valor promedio de 0.856 ($F_{89, 445}=36.49$, $p\leq 0.001$) lo que, por tanto, pone de manifiesto la existencia de un acuerdo sustancial entre los jueces a la hora de valorar el grado de cosmopolitismo de cada alternativa de los distintos dilemas.

3.3.3 Cálculo del Índice de Cosmopolitismo.

A continuación pasamos a describir detalladamente el procedimiento de evaluación cualitativa del grado de cosmopolitismo de cada alternativa de cada dilema.

La puntuación máxima posible en cosmopolitismo que puede alcanzar una alternativa era de 54 (9×6), en el caso de que los 6 jueces concedieran una valoración de 9 a esa alternativa. En ese caso una alternativa se corresponde con la visión más cosmopolita de la ciudadanía. La puntuación mínima es de 6 (1×6), es decir que los 6 jueces concedieron un valor de 1 a esa alternativa. En este otro caso se corresponde con la visión más tradicional de la ciudadanía.

En el caso de la valoración intermedia, tomamos las puntuaciones que otorgaron los 6 expertos en Educación para la Ciudadanía, en la escala de 1 a 9. La sumatoria de estos resultados se dividió entre el valor máximo posible que se puede alcanzar en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita, que como ya hemos visto es 54. En la Tabla 32 podemos ver la transformación de la puntuación intermedia que se ha hecho para el dilema 12, a modo de ejemplo.

Tabla 32

Ejemplo de la transformación de las puntuaciones de los expertos a la alternativa intermedia del dilema 12

Dilema 12	
Expertos	A
1	5
2	3
3	2
4	5
5	3
6	5
Σ	23
Ratio	$\frac{23}{54}^*$
Índice de Cosmopolitismo	0.426

Como podemos observar, el valor obtenido de la ratio le hemos denominado Índice de Cosmopolitismo. En el ejemplo de la Tabla 32 encontramos que la alternativa intermedia del dilema 12 se ubica muy cerca del centro de la escala, con una ligera tendencia hacia lo tradicional.

Así definimos el Índice de Cosmopolitismo como el valor que tiene cada una de las alternativas de los dilemas, una vez transformadas las valoraciones de los expertos (en escala de 1 a 9) a una escala cuyo valor máximo sería 1. Conviene señalar que si todas las alternativas de cada dilema fueran equidistantes del extremo convencional o del extremo cosmopolita, su valor sería 0.5.

Este índice nos permite asignar un valor cuantitativo a cada alternativa elegida por los participantes en la investigación, con el fin de

determinar la posición que ocupa cada uno de ellos en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita que hemos descrito anteriormente.

En la Tabla 33 veremos el cálculo del Índice de Cosmopolitismo para las tres alternativas del dilema 12.

Para el dilema 12, la alternativa C se corresponde con la opción cosmopolita de la ciudadanía. Por lo que su valoración es de 9, que es el valor asignado por la investigación, y su índice es de 1. La alternativa B se corresponde con la visión tradicional de la ciudadanía, y su valor asignado por la investigación es de 1 y su índice es de 0.111.

En la Tabla 33 se presenta la valoración de las alternativas cosmopolita y tradicional, siguiendo el mismo criterio para la alternativa intermedia.

Con base a la información de la Tabla 33 se puede deducir que para todos los dilemas, las alternativas de respuesta que se correspondan con la visión cosmopolita tendrán un Índice de Cosmopolitismo con valor de 1. Y todas las alternativas de respuesta que correspondan a la visión tradicional de la ciudadanía tendrán un Índice con valor 0.111.

Tabla 33

Ejemplo de la transformación de las puntuaciones asignadas por la investigación en el dilema 12

Dilema 12		
Expertos	B	C
1	1	9
2	1	9
3	1	9
4	1	9
5	1	9
6	1	9
Σ	6	54
Ratio	6/54	54/54
Índice de Cosmopolitismo	0.111	1

*54= valoración máxima posible de 9, otorgada por 6 expertos.

En la Tabla 34 se presentan las valoraciones de los Índices de Cosmopolitismo para cada alternativa de respuesta para cada uno de los 30 dilemas.

En el caso de las valoraciones intermedias se hace necesario calcular una para cada dilema, ya que depende de las valoraciones específicas hechas por los expertos. Como podemos observar en la Tabla 34, la mayoría de las opciones intermedias se ubican en valoraciones cercanas a la mitad de la Escala, como es el caso del dilema 12 que vimos en la Tabla 33. Sin embargo, encontramos que algunos de los dilemas, presentan una alternativa intermedia que puede ubicarse más cerca de una de las posturas de la ciudadanía tradicional o cosmopolita. Esto se debe a la dificultad que representó en algunos casos encontrar una alternativa de la visión cosmopolita y de la visión tradicional.

Como podemos observar, las alternativas cosmopolita y tradicional son una constante en todos los dilemas. En color azul observamos las alternativas que corresponden a las opciones intermedias.

La Tabla 34 nos muestra que los dilemas 1, 2, 5, 9, 10, 22, 28 y 30 tienen una índice de cosmopolitismo que corresponde justo al medio de la Tabla, puntuaciones con 0.5. Los cual indica que realmente son posturas intermedias de la ciudadanía entre lo tradicional y lo cosmopolita. Sin embargo, encontramos otros valores como los de los dilemas 4, 13, 20, 21, que oscilan entre 0.1 y 0.2. Estos valores tienen una clara tendencia hacia la visión tradicional de la ciudadanía. Del otro lado encontramos el dilema 26, que con una puntuación de 0.94 señala que la opción tiene una clara tendencia hacia la visión más cosmopolita de la ciudadanía. En recuadro gris se representan las alternativas intermedias entre la representación tradicional y la representación cosmopolita de la ciudadanía.

Tabla 34
Índices de Cosmopolitismo (IC) obtenidos para todos los dilemas

Dilema	Alternativa de respuesta		
	A	B	C
1	0.1111	0.5555	1
2	0.5185	1	0.1111
3	0.1111	0.6852	1
4	0.2593	1	0.1111
5	0.1111	0.5741	1
6	0.1111	0.7037	1
7	0.4074	1	0.1111
8	0.6111	1	0.1111
9	0.1111	0.5926	1
10	0.1111	0.5	1
11	0.1111	0.3333	1
12	0.4259	0.1111	1
13	0.1852	0.1111	1
14	0.1111	0.3148	1
15	0.3148	1	0.1111
16	0.1111	1	0.6296
17	0.1111	1	0.4815
18	0.4630	1	0.1111
19	1	0.4259	0.1111
20	0.1111	0.1852	1
21	0.1111	0.2222	1
22	0.1111	1	0.5
23	0.1111	1	0.3148
24	0.1111	1	0.4815
25	0.4630	1	0.1111
26	0.1111	1	0.9444
27	0.1111	1	0.4444
28	1	0.1111	0.5555
29	1	0.4259	0.1111
30	0.1111	0.5741	1

Como se puede observar, la valoración media de estas puntuaciones en la escala en ningún caso alcanza los valores extremos, (1 y 0.11) como era de esperar al tratarse de una escala valorativa con 9 intervalos.

Por esa razón y utilizando este procedimiento de cálculo, un participante ideal que hubiera elegido para cada dilema, la alternativa más cosmopolita, hubiera obtenido una puntuación de 30 (que es la suma de los 30 índices que corresponden a las alternativas más cosmopolitas de la cada dilema). Por otra parte, un participante ideal que hubiera elegido para cada dilema la alternativa más tradicional había obtenido una puntuación de 3.33.

Así se obtuvo una primera escala en las que las puntuaciones de los participantes podrían oscilar entre estos dos valores extremos. Con el fin de facilitar la interpretación y lectura de los valores, mediante una transformación lineal esta escala se transformó en una escala de 0 a 100, donde 100 representaba el valor máximo (30) antes de la transformación y 0 representaba el valor mínimo (3.33).

Este procedimiento se realizó tanto para calcular el valor en la ECC como para calcular el valor en cada una de las subescalas que se analizaron de forma independiente.

En la Tabla 35 se muestra un ejemplo del procedimiento utilizado para obtener el índice en la ECC a partir de la puntuación de un sujeto.

Tabla 35
Ejemplo de las transformaciones de las puntuaciones globales para un sujeto

Sujeto	A. Puntuación global obtenida por el sujeto (sin corregir)	B. Puntuación máxima global posible	C. Puntuación mínima global posible	Puntuación del sujeto en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita de 0 a 100	Fórmula utilizada: $\frac{A-C}{B} \times 100$
001	19.3883	30	3.333	60.2066	

Como se observa en la Tabla 34, una vez realizado el proceso de codificación y valoración de las respuestas a los distintos dilemas la puntuación máxima que podría obtener una persona que mostrara la más elevada una visión cosmopolita de la ciudadanía sería de 100. En la Tabla 35 hemos representado a un participante que obtuvo una puntuación de 60.21. De este modo esta puntuación pone de manifiesto que en este caso específico nos encontramos con un participante que muestra una ligera tendencia hacia la concepción cosmopolita de la ciudadanía frente a una concepción tradicional, como podemos observar en la Figura 37.

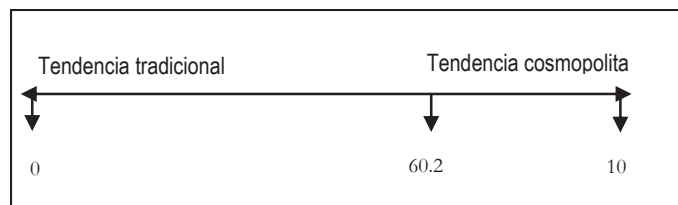


Figura 37. Ejemplo de IC obtenido por un sujeto en la ECC.

3.3.4 Índice de Cosmopolitismo para cada una de las subescalas.

Como ya hemos señalado, en este trabajo se contempla que el concepto de ciudadanía cosmopolita está compuesto por 10 subescalas.

Con el fin de poder determinar el Índice de Cosmopolitismo de cada una de ellas, hemos agrupado los dilemas de acuerdo a la subescala a la que pertenecen. De esta forma podremos obtener un *Índice de Cosmopolitismo* (IC) para cada sujeto, y también podremos tener un Índice de cada una de las subescalas para cada uno.

En el Tabla 36 se citan los dilemas que componen cada una de dichas subescalas.

Tabla 36
Subescalas de la ciudadanía y dilemas que las componen

SUBESCALA	DILEMA
1. Democracia.	1 – 2 – 3
2. Diversidad/identidad.	4 – 5 – 6
3. Globalización.	7 – 8 – 9
4. Desarrollo sostenible.	10 – 11 – 14
5. Imperio.	12 – 13 – 15
6. Migración.	19 – 20 – 21
7. Derechos Humanos.	22 – 23 – 24
8. Prejuicio.	16 – 17 – 18
9. Justicia.	25 – 26 – 27
10. Derechos digitales.	28 – 29 – 30

Para obtener una puntuación que indicara la representación de cada sujeto frente a cada subescala, se llevó a cabo un procedimiento de cálculo similar al descrito anteriormente para obtener la puntuación total en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita (ECC). En este caso, tomamos los valores ya asignados en la Tabla 34, respecto al IC, pero los distribuimos en grupos de 3 dilemas, según correspondieran a cada subescala. En

la Tabla 37 podemos ver los valores que le corresponden a la Subescala de Democracia.

Tabla 37

Valores que corresponde a la Subescala de Democracia

Subescala de Democracia			
Alternativa de respuesta			
Dilema	A	B	C
1	0.1111	0.5555	1
2	0.5185	1	0.1111
3	0.1111	0.6852	1

Para determinar el Índice de Cosmopolitismo (IC) de un sujeto, debemos tener en cuenta que a cada subescala le corresponden tres dilemas tal como se observa en la Tabla 37. Esto nos indica que el valor máximo para las alternativas de respuesta que corresponden a la visión cosmopolita de la ciudadanía será de 3, de acuerdo con los valores asignados en esta investigación. Y el valor mínimo para las alternativas de respuesta que corresponden a la visión tradicional de la ciudadanía será de 0.333. En la Tabla 38 vemos el ejemplo para un sujeto en la Subescala de Democracia.

Tabla 38

Ejemplo de las transformaciones de las puntuaciones de la Subescala de Democracia para un sujeto

(A) Puntuación en la subescala obtenida por el sujeto (sin corregir)	(B) Puntuación máxima de la subescala posible	(C) Puntuación mínima para la subescala posible	Puntuación del sujeto en la Subescala de Democracia cosmopolita de 0 a 100	Fórmula utilizada: $\frac{A-C}{B} \times 100$
003	1.6296	3	0.333	48.61

Como vimos en el apartado anterior a la hora de describir el IC de la ECC, para calcular el IC de cada subescala realizamos el siguiente procedimiento de cálculo: $IC = [(A - C) / B] \times 100$. En el caso descrito en la Tabla 38, el valor del IC es de 48.61. Si el sujeto hubiera respondido eligiendo en las tres preguntas de la subescala, las 3 alternativas tradicionales habría obtenido una puntuación inicial de $0.111 \times 3 = 0.333$. Aplicando la formula descrita, su puntuación sería 0. Si, en el extremo opuesto, hubiera elegido las 3 alternativas cosmopolitas, su puntuación en esta subescala sería de 100.



Capítulo 4.

La representación de la Ciudadanía Cosmopolita de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

De acuerdo con los objetivos de este trabajo y las hipótesis planteadas, en el presente capítulo pasaremos a analizar los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a las y los estudiantes de Educación Secundaria.

En este capítulo vamos a contrastar las 3 primeras hipótesis que describimos en el capítulo 2 y que reproducimos a continuación.

Tabla 39

Hipótesis en relación a los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

Hipótesis
1. La representación de la ciudadanía de los estudiantes será progresivamente más compleja en función del curso académico. Los estudiantes de 4º de ESO tendrán una representación de la ciudadanía más cosmopolita que los de 2º de ESO. Como hemos mencionado en apartados anteriores, cabe suponer que entre los estudiantes de los cursos más altos podrían encontrarse representaciones más complejas.
2. La representación de la ciudadanía de mujeres y hombres presentará diferencias. En consonancia con estudios previos, (Torney-Purta, et al., 1999, 2001; Hahn, 2003) esperamos encontrar que las mujeres tengan una representación más cosmopolita de la ciudadanía.
3. La representación de la ciudadanía se prevé que presentará diferencias en función del país de origen. Ya que algunos estudios señalan el mayor contacto que tienen los autóctonos con otras sociedades podría darles una visión más cosmopolita.

4.1 Resultados y análisis de las puntuaciones los estudiantes de Secundaria por cursos

De acuerdo con nuestra primera hipótesis de trabajo, vamos a analizar los resultados obtenidos por los y las estudiantes de Educación

Secundaria que participaron en nuestro estudio en función de su curso escolar.

4.1.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.

Como hemos señalado anteriormente, en todas las Comunidades Autónomas que participaron en el estudio, se aplicó el cuestionario a estudiantes de 2º y 4º de ESO. Sin embargo, en la Comunidad de Andalucía se aplicó a estudiantes de 3º de ESO, ya que es en este curso donde se impartía la materia de Educación para la Ciudadanía.

La distribución de la muestra por curso la podemos observar en la Figura 38.

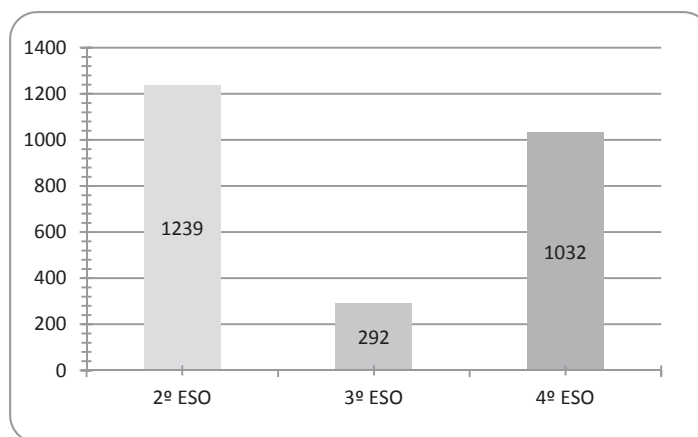


Figura 38. Distribución de la muestra de estudiantes por curso.

En la Figura 39 podemos observar la puntuación media del Índice de Cosmopolitismo en la ECC de cada uno de los tres grupos de edad. Podemos observar que los y las estudiantes de 4º de ESO muestran una puntuación media más alta en la ECC que los grupos de estudiantes de 3º y 2º.

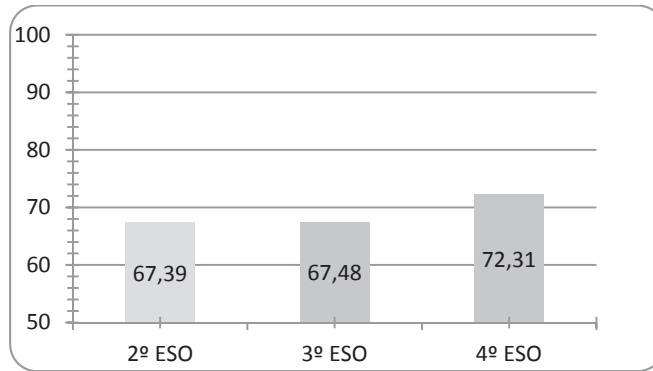


Figura 39. Puntuación media del IC en la ECC para los diferentes cursos.

Dado que nuestro principal interés es conocer la representación que tienen los y las estudiantes de la ciudadanía analizaremos las diferencias existentes entre los diferentes cursos a través de un análisis de varianza y posteriormente haremos un test de Scheffé para calcular las diferencias entre los grupos. Como podemos observar en la Tabla 40, que muestra los resultados del análisis de varianza, hay diferencias significativas entre los distintos grupos de edad ($F_{2, 2560}=51.143, p\leq 0.000$).

Tabla 40
Análisis de varianza del IC en la ECC por curso

	Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	14901.067	2	7450.534	51.143	0.000
Intra grupo	372943.240	2560	145.681		
Total	387844.307	2562			

En el test de Scheffé encontramos diferencias entre los cursos en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita entre 3° y 4°, y 2° y 4°, como podemos observar en la Tabla 41. De igual forma observamos que no hay diferencias entre 2° y 3°.

Tabla 41
Diferencia de medias en el IC en la ECC en los distintos grupos

	Test de Scheffé			
	Nivel	Nivel	Diferencia de medias	Sig.
Escala de Ciudadanía Cosmopolita	2° ESO	3° ESO	-0.952	0.993
		4° ESO	-4.934	0.000
	3° ESO	4° ESO	-4.839	0.000

La puntuación media de toda la muestra de estudiantes en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita es de 69.9 y la desviación típica 12.3.

Si representamos los resultados obtenidos por los diferentes grupos en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita, encontraremos que la puntuación media de los tres cursos se sitúa en la mitad derecha, dado que en los 3 casos se obtienen puntuaciones superiores a 50, como se aprecia en la Figura 40. También se puede observar que en los cursos de 2° y 3°

se obtienen valores medios muy cercanos (67.4 y 67.5) en la Escala, mientras que en 4º curso se obtiene un valor medio más elevado (72.3). Esto indica que los tres grupos de estudiantes muestran una tendencia más cosmopolita. Los valores medios de los tres cursos superan el valor medio teórico del Índice de Cosmpolitismo que se sitúa en 50 en una escala de 1 a 100. Podemos avanzar que los mayores valores obtenidos en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita corresponden a un mayor nivel educativo y por tanto, hay una mayor cercanía hacia una representación más cosmopolita de la ciudadanía.

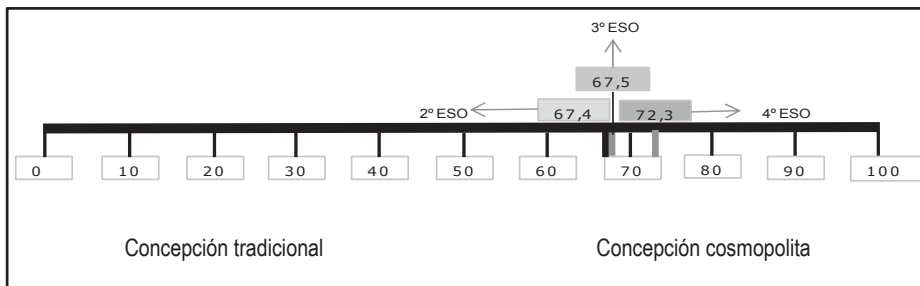


Figura 40. Representación del IC en la ECC por cursos.

Adicionalmente y con el fin de conocer cómo se distribuye la muestra de estudiantes ante las concepciones de ciudadanía hemos clasificado las respuestas de los participantes en rangos, según los cuartiles de distribución de la muestra, como se aprecia en la Tabla 42. Distribuyendo a cada cuartil una tendencia en torno a la ciudadanía. El primer cuartil reúne las valoraciones medias de los y las estudiantes que han contestado a las opciones de respuesta que tienen un valor más tradicional de la ciudadanía (0 - 62.5). El segundo cuartil reúne las puntuaciones medias de las opciones de respuesta que tienden hacia una concepción algo menos tradicional de la ciudadanía (62.5 – 71.8). El tercer cuartil se corresponde con las valoraciones que tienen una tendencia hacia una concepción cosmopolita de la ciudadanía (71.8 – 78.81). El cuarto y último cuartil, se

corresponde con las puntuaciones medias de los y las participantes que han escogido las opciones de respuesta que tienen un valor más cercano a la representación cosmopolita de la ciudadanía (78.81 - 100).

Tabla 42
Valores de los percentiles para la ECC

Percentil	Valor
25	62.50
50	71.80
75	78.81

En la Figura 41 podemos observar los porcentajes que obtienen las valoraciones de los estudiantes de 2º, 3º y 4º de ESO en cada uno de los cuartiles.

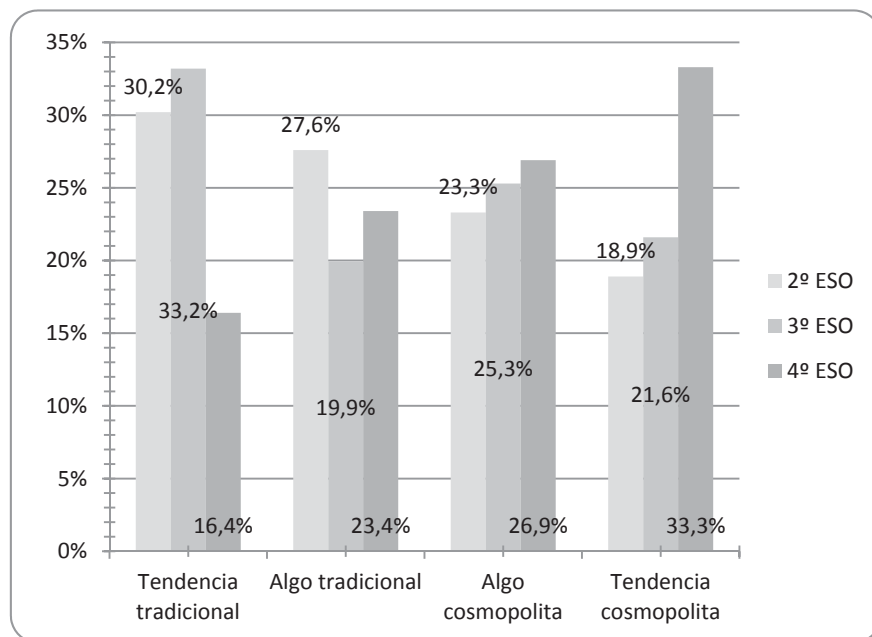


Figura 41. Distribución por cuartiles del IC entre los cursos.

Como podemos observar en la Figura 41, las valoraciones dadas por el grupo de 4º de ESO tienden a concentrarse más en las tendencias cosmopolitas, mientras que las valoraciones dadas en 2º y 3º de ESO tienden a agruparse más en las tendencias tradicionales. Podemos ver cómo las concepciones opuestas en cada grupo tienen valores similares. En 2º de ESO encontramos a un 30.2% de estudiantes que muestran una tendencia tradicional de la ciudadanía, que es un porcentaje similar que encontramos en 3º de ESO para la misma tendencia (33.2%). Estos valores son similares a los obtenidos por los estudiantes de 4º en la tendencia cosmopolita de la ciudadanía (33.3%). De acuerdo con los resultados del chi cuadrado, no hay diferencias significativas entre los grupos de 2º y 3º, pero sí entre estos y los de 4º ($\chi^2 = 111.031$, $p \leq 0.000$).

Si sumamos los porcentajes que representan las valoraciones de los estudiantes de 2º de ESO en las tendencias hacia una concepción tradicional de la ciudadanía observamos que agrupan al 57.80% de los resultados. De igual forma vemos cómo las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de 3º de ESO agrupan el 53.1% de sus respuestas en las tendencias tradicionales. Mientras que el 60.2% de las valoraciones obtenidas por los estudiantes de 4º de ESO se ubican en las 2 tendencias más cosmopolitas de la ciudadanía.

En conclusión, podemos decir que los estudiantes de 4º de ESO muestran una mayor tendencia hacia las representaciones cosmopolitas de la ciudadanía que los estudiantes de 2º y 3º. De igual forma podemos señalar que no hay diferencias significativas entre las tendencias de los grupos de 2º y 3º de ESO.

Es importante señalar que las y los estudiantes de 4º de ESO han recibido una mayor formación en Educación para la Ciudadanía que la

que han recibido los y las estudiantes de 2º y 3º. De acuerdo con la legislación vigente durante la realización de este estudio (LOE, 2006), todos los y las estudiantes de 1º a 3º de ESO debían recibir en alguno de los cursos la materia de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, con una intensidad horaria de 1 hora a la semana. Y deberían haber cursado en 4º de ESO la materia de *Educación Ético-Cívica* con igual intensidad horaria.

Parece consistente decir que la Educación para la Ciudadanía está presente en el currículo de todos los países de la Unión Europea y se imparte bien como asignatura diferenciada o integrada en otras asignaturas o en áreas curriculares más amplias o bien como área transversal a lo largo de la Educación Primaria o en Educación Secundaria (Eurydice, 2005, 2012). España dedica a esta asignatura en conjunto, con un total de 52.5 horas en toda la Educación Secundaria Obligatoria, y 60.8 horas en el total de la Educación Obligatoria (Eurydice 2005, 2012).

De modo que esta visión más cosmopolita de la ciudadanía podría ser explicada, en parte, por el mayor tiempo de instrucción recibida en este ámbito, por parte de los y las estudiantes de 4º de ESO.

Igualmente, se debe tener en cuenta que el desarrollo evolutivo en sí mismo puede ser un factor determinante en el cambio de las representaciones sobre la ciudadanía. Por tanto, tenemos que considerar que es posible que el desarrollo cognitivo propio de la adolescencia influya en el cambio de concepción de la ciudadanía, entendiendo ésta como una forma más de comprender, interiorizar y tratar de ubicarse en la sociedad.

4.1.2. Resultados en las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita.

Como hemos descrito anteriormente, en la introducción de este capítulo, en nuestra concepción consideramos que la ciudadanía cosmopolita está constituida por varias dimensiones, que se pueden evaluar mediante dilemas. A continuación analizaremos cómo es la representación de la ciudadanía de estas dimensiones, presentada como subescalas de la ECC.

En la Tabla 43 se presenta información sobre la puntuación media obtenida por cada grupo de edad en cada una de las 10 subescalas así como la relativa a la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.

Tabla 43

Puntuaciones medias y desviación estándar de cada subescala por curso

Curso Dimensiones	2º ESO		3º ESO		4º ESO		TOTAL	
	X	Sd.	X	Sd.	X	Sd.	X	Sd.
Democracia	58.52	21.52	55.85	24.58	60.95	21.04	59.20	21.75
Diversidad	68.79	24.25	69.12	23.18	73.59	22.98	70.76	23.73
Globalización	63.45	20.81	64.81	20.52	70	18.55	66.24	20.13
Desarrollo Sostenible	65.03	25.99	66.85	26.21	74.84	24.20	69.19	25.73
Imperio, Imperialismo y Poder	61.29	27.88	63.97	27.12	69.77	25.54	65.01	27.16
Migración	80.39	25.62	75.28	30.11	80.68	26.47	79.92	26.55
Derechos Humanos	75.90	22.46	75.16	23.24	81.04	20.89	77.88	22.08
Prejuicio	68.90	23.34	68.59	23.80	72.08	22.06	70.15	22.94
Justicia	67.28	23.30	69.88	23.98	70.22	21.03	68.76	22.53
Derechos Digitales	69.11	22.22	69.39	23.35	75.90	21.22	71.88	22.19
ECC	67.39	12.25	67.48	13.13	72.32	11.53	69.38	12.30

Para analizar las diferencias entre las puntuaciones de los cursos en cada una de las subescalas para contrastar la existencia de diferencia entre los diferentes grupos de edad se realizó un análisis de varianza y se calculó también el test de Scheffé para analizar las diferencias entre grupos. Además como hicimos con la ECC, dividimos en cuartiles las valoraciones de cada grupo de edad y estimamos si había diferencias significativas, en su distribución en cada grupo, mediante chi cuadrado.

Los resultados del análisis de varianza indican que encontramos diferencias significativas en todas las subescalas para todos los cursos. Veremos el análisis de cada una de las subescalas por separado.

4.1.2.1 Democracia

El análisis de varianza para la Subescala de Democracia señala que hay diferencias significativas entre los tres cursos (2º, 3º y 4º de ESO) ($F_{2, 2560} = 7.461$, $p \leq 0.001$). En este sentido el test de Scheffé nos muestra que las diferencias para la Subescala de Democracia se encuentran entre los cursos de 2º y 4º y entre 3º y 4º de ESO. No hay diferencias entre 2º y 3º, señalando nuevamente que los grupos de 2º y 3º están más cerca en sus concepciones de ciudadanía como refleja la Tabla 44.

Tabla 44
Test de Scheffé para la Subescala de Democracia por curso

Subescala	Test de Scheffé			
	Nivel	Nivel	Diferencia de medias	Sig.
Democracia	2º ESO	3º ESO	2.679	0.165
		4º ESO	-2.429	0.029
	3º ESO	4º ESO	-5.108	0.002

Adicionalmente y al igual que hemos hecho con la ECC con el fin de comparar la distribución de las diversas representaciones de la ciudadanía en los diferentes grupos de edad, hemos clasificado las respuestas de las y los participantes en rangos, según los percentiles de distribución de la muestra. Como hicimos con la ECC como punto de corte los cuartiles definidos por los percentiles 25, 50 y 75 que nos permite diferenciar 4 tendencias: tradicional, algo tradicional, algo cosmopolita y cosmopolita. En la Tabla 45 podemos observar los percentiles establecidos.

Tabla 45
Valores de los percentiles para la Subescala de Democracia

Percentil	Valor
25	48.62
50	65.28
75	71.53

Una vez hecho este agrupamiento encontramos que hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2 = 43.58$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 46 se presenta esta distribución por porcentajes y se ha marcado con negrita los valores más elevados para cada grupo. En la Tabla 46 observamos que en la tendencia tradicional de la ciudadanía es la más frecuente en el grupo de 3° de ESO. Mientras que es en 4° de ESO, donde la tendencia cosmopolita presenta un porcentaje más elevado. Sin embargo, el mayor porcentaje del grupo de 4° se encuentra en la concepción algo tradicional, lo que está reflejando que aunque el grupo en general tiene una concepción tradicional de la ciudadanía, su representación sigue siendo más cosmopolita en general que la de los otros grupos.

Tabla 46
Distribución por rangos para la Subescala de Democracia por curso

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
2º ESO	22.2%	31.1%	25.1%	21.6%
3º ESO	31.8%	20.5%	24.3%	23.3%
4º ESO	17.9%	32.7%	21.7%	27.7%

En la Figura 42 podemos ver representada la ubicación de cada curso en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita para la Subescala de Democracia, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas en los distintos niveles educativos.

4.1.2.2 Diversidad

El análisis de varianza de la Subescala de Diversidad señala que hay diferencias significativas entre los tres grupos estudiados ($F_{2, 2560} = 12.371$ $p \leq 0.000$). El test de Scheffé señala que dichas diferencias se encuentran entre los grupos de 4º de ESO y los demás grupos (ver Tabla 47). Al igual que la Subescala de Democracia, observamos que el grupo de 3º de ESO se diferencia del grupo de 4º.

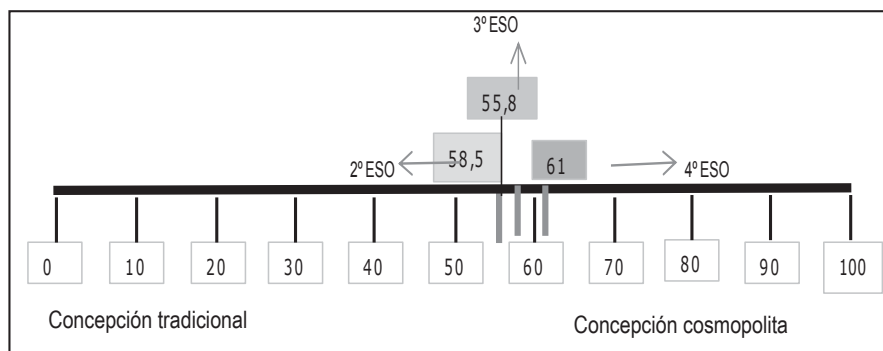


Figura 42. Representación del IC en la Subescala de Democracia por curso.

Tabla 47
Test de Scheffé para la Subescala de Diversidad por curso

Subescala	Test de Scheffé			Sig.
	Nivel	Nivel	Diferencia de medias	
Diversidad	2º ESO	3º ESO	-0.329	0.977
		4º ESO	-4.792	0.000
	4º ESO	3º ESO	4.462	0.017

En la Tabla 48 podemos observar los percentiles establecidos para cada uno de los percentiles de esta subescala.

Tabla 48
Valores de los percentiles para la Subescala de Diversidad

Percentil	Valor
25	55.56
50	72.91
75	88.89

Los resultados del chi cuadrado señalan que hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=31.66$, $p\leq 0.000$). En la Tabla 49 observamos la distribución de los grupos por tendencias.

Tabla 49
Distribución por rangos para la Subescala de Diversidad por curso

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
2º ESO	26.8%	33.3%	8.5%	31.4%
3º ESO	29.8%	30.8%	11%	28.4%
4º ESO	22.8%	26.8%	11.7%	38.7%

Como podemos observar nuevamente el grupo de 4° de ESO representa un mayor porcentaje que los demás grupo en la tendencia cosmopolita de la ciudadanía. Los grupos de 2° y 3° muestran porcentaje similares en la tendencia tradicional, aunque destaca nuevamente el grupo de 3° como más tradicional.

En la Figura 43 podemos ver representada la ubicación de cada curso en la Subescala de Diversidad, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de ellos.

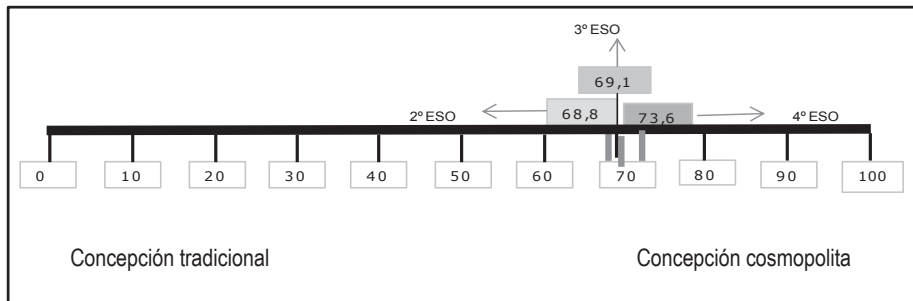


Figura 43. Representación del IC en la Subescala de Diversidad por curso.

4.1.2.3 Globalización

El análisis de varianza en la Subescala de Globalización señala que hay diferencias significativas entre los tres grupos estudiados ($F_{2,2560}=31.299$ $p\leq 0.000$). El test de Scheffé nos muestra que estas diferencias se encuentran entre el grupo de 4° y los grupos de 2° y 3° de ESO (ver Tabla 50). En esta subescala se observa nuevamente cómo los grupos de 2° y 3° están más próximos en sus concepciones de ciudadanía. En la distribución por rango podremos observar esa cercanía.

Tabla 50

Test de Scheffé para la Subescala de Globalización por curso

Test de Scheffé				
Subescala	Nivel	Nivel	Diferencia de medias	Sig.
Globalización	2º ESO	3º ESO	-1.360	0.576
		4º ESO	-6.545	0.000
	4º ESO	3º ESO	5.184	0.000

La puntuación media en esta escala es de 66.24 y la desviación típica 20.13. En la Tabla 51 podemos observar los percentiles establecidos para esta subescala.

Tabla 51

Valores de los percentiles para la Subescala de Globalización

Percentil	Valor
25	52.1
50	66.67
75	85.42

Los resultados del chi cuadrado señalan que hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=97.92$, $p\leq 0.000$). En la Tabla 52 observamos la distribución de los grupos por tendencias.

Tabla 52

Distribución por rangos para la Subescala de Globalización por curso

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
2º ESO	22.1%	29.1%	21.5%	27.3%
3º ESO	18.8%	33.9%	16.1%	31.2%
4º ESO	12.4%	29.5%	14.0%	44.2%

En esta subescala vemos que la tendencia cosmopolita predomina en el grupo de 4°. El grupo de 2° es el que obtiene el mayor porcentaje en la tendencia tradicional, mientras que el grupo de 3° tiene su mayor porcentaje en la concepción *algo tradicional*. Sin embargo, es importante anotar que, en comparación con los otros grupos, el grupo de 2° se posiciona más en la tendencia tradicional. Aunque si bien, un porcentaje importante de estudiantes de este grupo se ubican en la concepción algo tradicional, incluso con alguna tendencia hacia las concepciones más cosmopolitas de la ciudadanía. Así mismo, podemos observar que las valoraciones del grupo de estudiantes de 3° ESO, en la tendencia cosmopolita (31.2%) es muy similar al de la concepción algo tradicional (33.9%), lo cual podría indicar un acercamiento hacia las concepciones más cosmopolitas de la ciudadanía.

En la Figura 44 podemos ver representada la ubicación de cada curso en la ECC para la Subescala de Globalización, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas en cada nivel educativo.

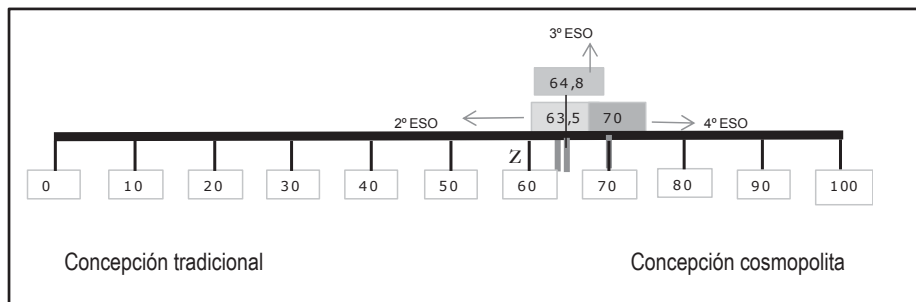


Figura 44. Representación del IC en la Subescala de Globalización por curso.

4.1.2.4 Desarrollo Sostenible

El análisis de varianza en esta subescala señala que hay diferencias significativas entre los tres grupos estudiados ($F_{2, 2560}=43.676$

$p \leq 0.000$). El test de Scheffé nuevamente señala que las diferencias se encuentran entre el grupo de 4º y los grupos de 2º y 3º (ver Tabla 53).

Tabla 53

Test de Scheffé para la Subescala de Desarrollo Sostenible por curso

Subescala	Test de Scheffé		Diferencia de medias	Sig.
	Nivel	Nivel		
Desarrollo sostenible	2º ESO	3º ESO	-1.281	0.543
		4º ESO	-9.809	0.000
	4º ESO	3º ESO	7.988	0.000

En la Tabla 54 podemos observar los percentiles establecidos para esta subescala.

Tabla 54

Valores de los percentiles para la Subescala de Desarrollo Sostenible

Percentil	Valor
25	47.92
50	74.31
75	100

Los resultados del chi cuadrado señalan que hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=82.96$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 55 observamos la distribución de los grupos por tendencias y al igual que nos muestra el test de Scheffé, los grupos de 2º y 3º se diferencian claramente del grupo de 4º.

Tabla 55
Distribución por rangos para la Subescala de Desarrollo Sostenible por curso

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
2º ESO	30.9%	24.6%	22.8%	21.7%
3º ESO	29.8%	24.0%	21.6%	24.7%
4º ESO	17.8%	21.3%	25.9%	35.0%

Los grupos de 2º y 3º se ubican en una mayor proporción en la tendencia tradicional, mientras que el grupo de 4º se ubica en mayor medida en la tendencia cosmopolita.

En la Figura 45 podemos ver representada la ubicación de cada curso en la ECC para la Subescala de Desarrollo Sostenible, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los cursos.

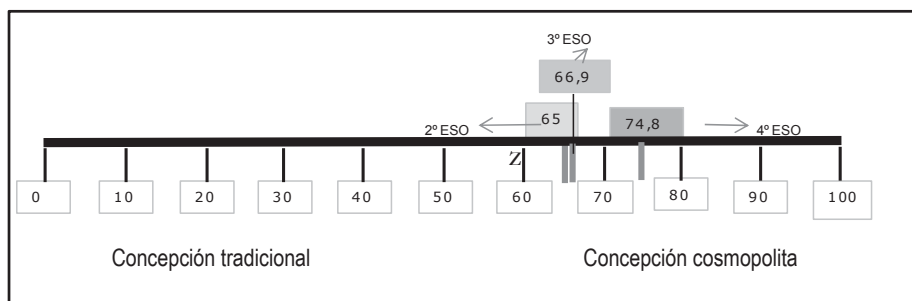


Figura 45. Representación del IC en la Subescala de Desarrollo Sostenible por curso.

4.1.2.5 Imperialismo

El análisis de varianza en esta subescala señala que hay diferencias significativas entre los tres grupos estudiados ($F_{2, 2560}=28.283$ $p\leq 0.000$). El test de Scheffé confirma la agrupación de las tendencias entre los grupos de 2º y 3º, quienes se distancian del grupo de 4º (ver Tabla 56).

Tabla 56
Test de Scheffé para la Subescala de Imperialismo por curso

Subescala	Test de Scheffé			Sig.
	Nivel	Nivel	Diferencia de medias	
Imperialismo	2º ESO	3º ESO	-2.682	0.308
		4º ESO	-8.480	0.000
	4º ESO	3º ESO	5.799	0.005

La puntuación media en esta escala es de 65.01 y la desviación típica 27.16. En la Tabla 57 podemos observar los percentiles establecidos para esta subescala.

Tabla 57
Valores de los percentiles para la Subescala de Imperialismo

Percentil	Valor
25	40.98
50	66.67
75	100

Los resultados del chi cuadrado señalan que hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=53.86$, $p\leq 0.000$). En la Tabla 58 observamos que el grupo de 4º se ubica mayoritariamente en la tendencia cosmopolita, que 2º se sigue encontrando en la tendencia tradicional, y que en el grupo de 3º están más equilibradas las tendencias, aunque se asemejen al de 2º, ubicando su mayor porcentaje en la concepción algo tradicional.

Tabla 58
Distribución por rangos para la Subescala de Imperialismo por curso

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
2º ESO	31.5%	29.6%	17.2%	21.7%
3º ESO	29.5%	29.8%	16.1%	24.7%
4º ESO	19.9%	28.5%	20.4%	31.2%

En la Figura 46 podemos ver representada la ubicación de cada curso en la ECC para la Subescala de Imperialismo, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada nivel educativo.

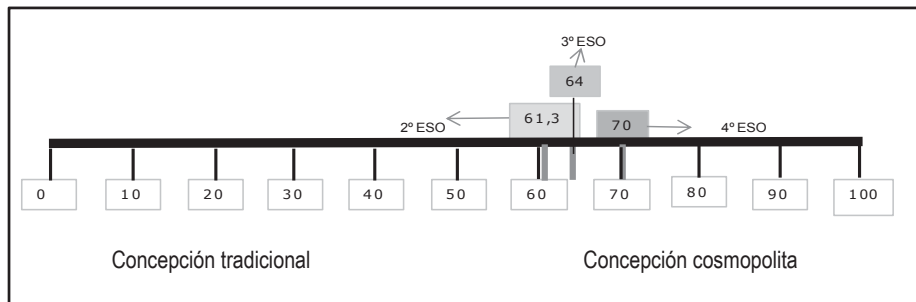


Figura 46. Representación del IC en la Subescala de Imperialismo por curso.

4.1.2.6 Migración

El análisis de varianza en esta subescala señala que hay diferencias entre los tres grupos estudiados ($F_{2, 2560}=5.092$ $p \leq 0.006$). En el test de Scheffé (Tabla 59), vemos que hay diferencias entre los grupos de 2º y 3º, y entre 3º y 4º, pero no entre 2º y 4º. Llama la atención que en este caso se encuentran diferencias significativas entre los grupos de 2º y 3º de ESO, ya que es en la única subescala en la que se da esta situación. En

la división por rangos podemos observar estas diferencias con más claridad.

Tabla 59

Test de Scheffé para la Subescala de Migración por curso

Subescala	Test de Scheffé			Sig.
	Nivel	Nivel	Diferencia de medias	
Migración	2º ESO	3º ESO	5.105	0.013
		4º ESO	-0.297	0.965
	4º ESO	3º ESO	5.402	0.009

Los resultados del chi cuadrado señalan que no hay diferencias significativas entre los grupos, respecto a la distribución por cuartiles. ($\chi^2_4 = 5.812$, $p \leq 0.214$). En esta escala encontramos que por el tipo de puntuaciones obtenidas por los grupos, no podíamos realizar una agrupación de 4 cuartiles. A diferencia de la ECC y de las demás Subescalas, las puntuaciones en la Subescala de Migración son muy elevadas y parece observarse un efecto techo. Los percentiles se distribuyen como podemos observar en la Tabla 60.

Tabla 60

Percentiles para la Subescala de Migración

Percentil	Valor
25	66.67
50	100
75	100

En la Tabla 61 observamos que a diferencia de las otras subescalas solo agrupamos las puntuaciones en 3 grupos, dado que coinciden los valores del 3º y 4º cuartil.

Tabla 61
Distribución por rangos para la Subescala de Migración por curso

Grupo	Tendencia tradicional	Intermedia	Tendencia cosmopolita
2º ESO	38.4%	7.3%	54.3%
3º ESO	44.2%	6.2%	49.7%
4º ESO	33.1%	11.2%	55.6%

En esta distribución encontramos que los tres grupos se ubican mayoritariamente en la tendencia cosmopolita de la ciudadanía. El grupo de 4º obtiene un porcentaje ligeramente mayor que el resto de los grupos, conservando la tendencia seguida en otras subescalas. Sin embargo, llama la atención que el grupo de 2º presente un porcentaje más elevado que el grupo de 3º. Es interesante porque además el grupo de 3º es el que obtiene un mayor porcentaje en la tendencia tradicional a diferencia de lo que hemos encontrado en las otras subescalas. Igualmente debemos tener en cuenta que en esta subescala todas las puntuaciones obtenidas por cada curso están muy por encima del valor medio teórico de la ECC (ver Figura 47).

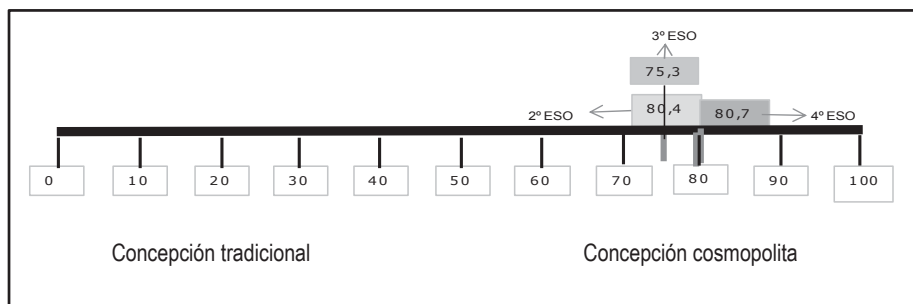


Figura 47. Representación del IC en la Subescala de Migración por curso.

En la Figura 47 podemos ver representada la ubicación de cada curso en la ECC para la Subescala de Migración, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas para cada nivel educativo.

4.1.2.7 Derechos Humanos

El análisis de varianza en esta subescala señala que hay diferencias entre los tres grupos estudiados ($F_{2, 2560} = 17.963$ $p \leq 0.000$). El test de Scheffé señala nuevamente que hay diferencias entre el grupo de 4º y los demás grupos.

Tabla 62

Test de Scheffé para la Subescala de Derechos Humanos por curso

Test de Scheffé				
Subescala	Nivel	Nivel	Diferencia de medias	Sig.
Derechos Humanos	2º ESO	3º ESO	0.737	0.875
		4º ESO	-5.134	0.000
	4º ESO	3º ESO	5.871	0.000

La puntuación media en esta escala es de 77.88 y la desviación típica 22.08. En la Tabla 63 podemos observar los percentiles establecidos para la Subescala de Derechos Humanos.

Tabla 63

Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Humanos

Percentil	Valor
25	66.67
50	81.25
75	100

Los resultados del chi cuadrado, señalan que hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2 = 36.93$, $p \leq 0.000$).

Sin embargo, si atendemos la distribución por tendencias (cuartiles) encontramos que los tres grupos se ubican en un mayor porcentaje en la tendencia cosmopolita de la ciudadanía. Aunque, si bien podemos observar cómo el porcentaje que corresponde al grupo de 4° es el más elevado. Esto podría estar indicando que la representación de los Derechos Humanos está cambiando en todos los grupos de forma similar, creando una tendencia hacia la concepción cosmopolita.

Tabla 64

Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Humanos por curso

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
2° ESO	24.5%	21.5%	20.0%	33.9%
3° ESO	26.7%	19.2%	20.5%	33.6%
4° ESO	17.5%	17.4%	21.4%	43.6%

En la Figura 48 podemos ver representada la ubicación de cada curso en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita para la Subescala de Derechos Humanos, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas para cada nivel educativo.

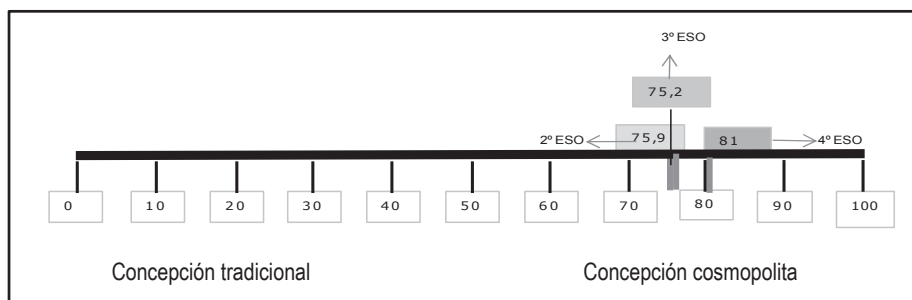


Figura 48. Representación del IC en la Subescala de Derechos Humanos por curso.

4.1.2.8 Prejuicio

El análisis de varianza en esta subescala señala que hay diferencias entre los tres grupos estudiados ($F_{2, 2560}=6.205$ $p\leq 0.002$). El test de Scheffé confirma que hay diferencia entre los grupos de 2º y 4º de ESO y los de 3º y 4º de ESO, al igual que en la mayoría de las subescalas (ver Tabla 65).

Tabla 65
Test de Scheffé para la Subescala de Prejuicio por curso

Test de Scheffé				
Subescala	Nivel	Nivel	Diferencia de medias	Sig.
Prejuicio	2º ESO	3º ESO	0.313	0.978
		4º ESO	-3.182	0.004
	4º ESO	3º ESO	3.495	0.071

En la Tabla 66 podemos observar los percentiles establecidos para la subescala de Prejuicio.

Tabla 66
Valores de los percentiles para la Subescala de Prejuicio

Percentil	Valor
25	52.78
50	66.67
75	86.11

Los resultados del chi cuadrado que no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2= 10.79$, $p\leq 0.095$). Podemos observar que los porcentajes de los tres grupos en la tendencia cosmopolita son muy similares, concentrándose en la concepción algo tradicional de la ciudadanía, como vemos en la Tabla 67.

Tabla 67
Distribución por rangos para la Subescala de Prejuicio por curso

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
2º ESO	24.2%	31.9%	24.5%	19.5%
3º ESO	25.3%	32.9%	21.9%	19.9%
4º ESO	22.9%	28.1%	25.0%	24.0%

En la Figura 49 podemos ver representada la ubicación de cada curso en la ECC para la Subescala de Prejuicio, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los niveles educativos.

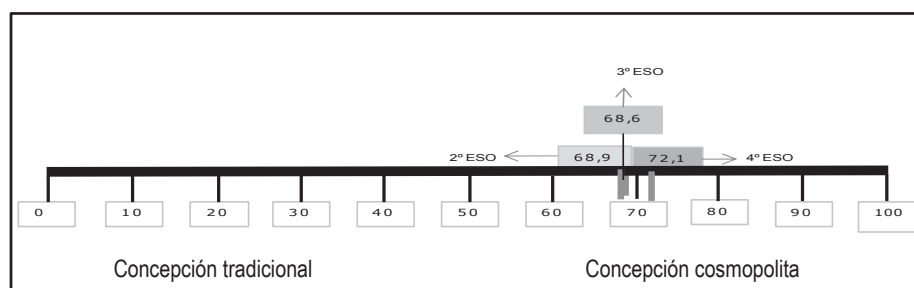


Figura 49. Representación del IC en la Subescala de Prejuicio por curso.

4.1.2.9 Justicia

El análisis de varianza en esta subescala señala que hay diferencias significativas entre los tres grupos ($F_{2,2560}=5.205$ $p\leq 0.006$). El test de Scheffé indica que la diferencia se da únicamente entre los grupos de 2º y 4º de ESO (ver Tabla 68).

Tabla 68
Test de Scheffé para la Subescala de Justicia por curso

Subescala	Test de Scheffé			Sig.
	Nivel	Nivel	Diferencia de medias	
Justicia	2º ESO	3º ESO	-2.595	0.208
		4º ESO	-2.937	0.008
	3º ESO	4º ESO	-0.342	0.974

En la Tabla 69 podemos observar los percentiles establecidos para la Subescala de Justicia.

Tabla 69
Valores de los percentiles para la Subescala de Justicia

Percentil	Valor
25	56.94
50	77.08
75	79.86

Los resultados del chi cuadrado confirman las diferencias entre los grupos ($\chi^2_6=23.86$, $p \leq 0.001$). Aunque en la división por rangos encontramos que los tres grupos sitúan sus mayores porcentajes en la concepción algo cosmopolita de la ciudadanía, se puede observar que en la tendencia tradicional el grupo de 2º es el que obtiene el mayor porcentaje, mientras que en la tendencia cosmopolita el mayor porcentaje está representado por el grupo de 3º (ver Tabla 70).

Tabla 70
Distribución por rangos para la Subescala de Justicia por curso

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
2° ESO	26.2%	25.7%	29.1%	19.1%
3° ESO	24.3%	23.6%	26.7%	25.3%
4° ESO	19.8%	25.7%	35.1%	19.5%

En la Figura 50 podemos ver representada la ubicación de cada curso en la ECC para la Subescala de Justicia, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los cursos.

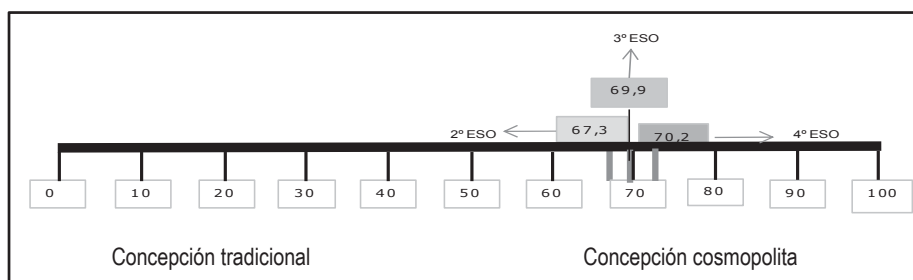


Figura 50. Representación del IC en la Subescala de Justicia por curso.

4.1.2.10 Derechos digitales

El análisis de varianza en esta subescala señala que hay diferencias significativas entre los grupos estudiados ($F_{2, 2560} = 29.026$ $p \leq 0.000$). El test de Scheffé indica que las diferencias se hallan entre el grupo de 4° y los grupos de 2° y 3°, al igual que en la mayoría de subescalas ya vistas (ver Tabla 71).

Tabla 71

Test de Scheffé para la Subescala de Derechos Digitales por curso

Test de Scheffé				
Subescala	Nivel	Nivel	Diferencia de medias	Sig.
Derechos digitales	2º ESO	3º ESO	-0.275	0.982
		4º ESO	-6.787	0.000
	4º ESO	3º ESO	6.512	0.000

La puntuación media en esta escala es de 68.76 y la desviación típica 22.19. En la Tabla 72 podemos observar los percentiles establecidos para esta subescala.

Tabla 72

Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Digitales

Percentil	Valor
25	61.81
50	78.47
75	84.03

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado podemos confirmar que hay diferencias entre los grupos ($\chi^2 = 68.75$, $p \leq 0.000$). En la división por rangos encontramos que los de 2º y 4º se sitúan en la concepción algo cosmopolita de la ciudadanía, aún cuando el porcentaje es mayor para el grupo de 4º. De igual forma este grupo sigue teniendo el porcentaje más elevado en la tendencia cosmopolita. Llama la atención que en la tendencia tradicional el porcentaje más elevado lo tenga el grupo de 3º.

Tabla 73
Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Digitales por curso

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
2°ESO	25.9%	27.6%	31.5%	15.0%
3° ESO	28.4%	24.3%	26.4%	20.9%
4° ESO	17.6%	22.6%	32.9%	26.8%

En la Figura 51 podemos ver representada la ubicación de cada curso en la ECC para la Subescala de Derechos Digitales, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada nivel educativo.

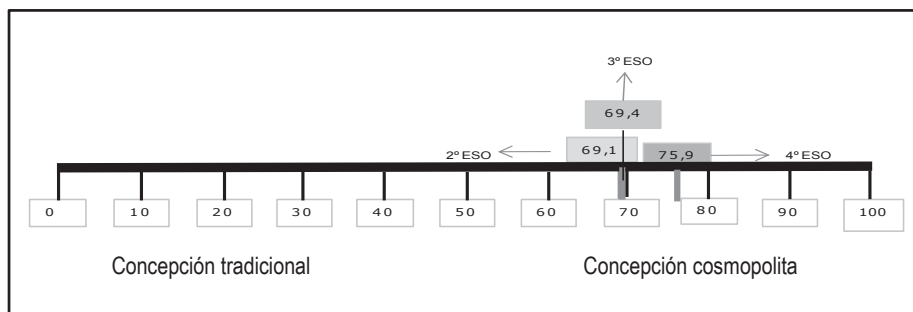


Figura 51. Representación del IC en la Subescala de Derechos Digitales por curso.

4.1.2.11 Resultados del análisis de las subescalas

De acuerdo con los resultados presentados en esta sección podemos concluir que encontramos diferencias significativas en todas las subescalas entre todos los grupos de estudiantes.

En la Figura 52 podemos observar la comparación de las medias para cada una de las subescalas.

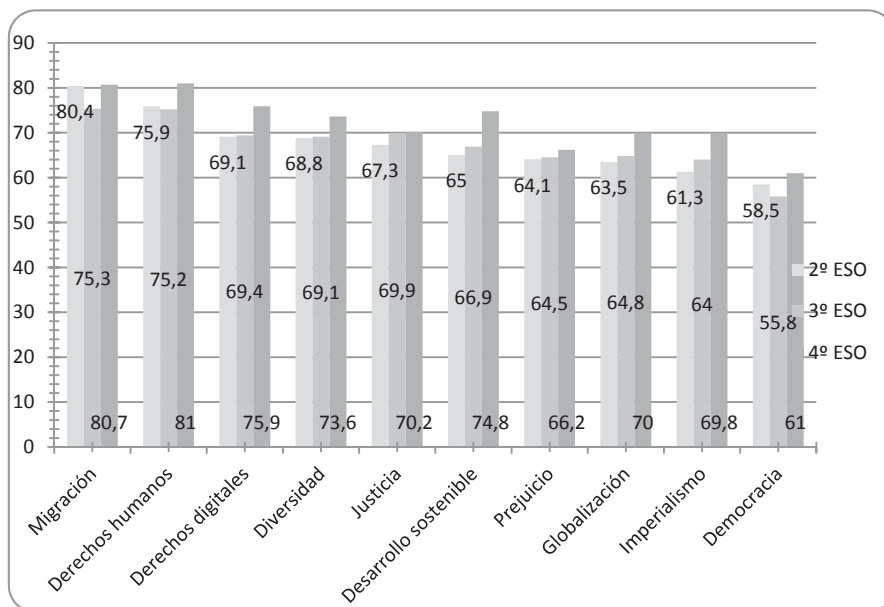


Figura 52. Comparación de medias de todas las subescalas por curso.

En la Tabla 74 presentamos un resumen de las diferencias encontradas entre los grupos en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita y en cada una de las 10 subescalas tanto en las comparaciones entre grupos (2º y 3º, 3º y 4º y 2º y 4º), como en la distribución de las 4 tendencias definidas: tradicional, algo tradicional, algo cosmopolita y cosmopolita.

Tabla 74
Diferencias entre los grupos en la ECC para las 10 subescalas

	Diferencia entre 2º y 3º	Diferencia entre 2º y 4º	Diferencia entre 3º y 4º	Diferencia entre las tendencias
Democracia	No	Si	Si	Si
Diversidad	No	Si	Si	Si
Globalización	No	Si	Si	Si
Desarrollo Sostenible	No	Si	Si	Si
Imperialismo	No	Si	Si	Si
Migración	Si	No	Si	No
Derechos Humanos	No	Si	Si	Si
Prejuicio	No	Si	Si	Si
Justicia	No	Si	Si	No
Derechos Digitales	No	Si	Si	Si
ECC	No	Si	Si	Si

Como podemos observar que en 9 de las 10 subescalas (con excepción de la Subescala de Migración) encontramos el mismo resultado que al analizar la ECC: existen diferencias entre los estudiantes de 4º y la de 2º, pero no entre estas y la de 3º.

Esta congruencia de resultados, pone de manifiesto, como se ha señalado anteriormente, que existe un salto cualitativo en la forma de representar la Ciudadanía Cosmopolita entre los estudiantes de ESO. El hecho de que los estudiantes de 3º curso no se diferencien de los estudiantes de 2º, pero sí de los de 4º es congruente con la existencia de una

formación más amplia en Educación para la Ciudadanía, como se ha señalado en el apartado 4.1.2. Nos atrevemos a sugerir que estos resultados se pueden explicar mejor en función de factores instruccionales (haber cursado 2 materias: Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos y Educación Ética Cívica) que por razones evolutivas derivadas de los cambios en el modo de comprender la realidad por parte de los adolescentes.

No obstante, el hecho de que en casi todas las subescalas existan diferencias significativas definidas, en cada grupo de edad nos permite afirmar que también existe un efecto cualitativo dado que en los estudiantes de 3º predominan algo más las tendencias cosmopolitas que en los de 2º. Sin embargo, en la Subescala de Migración encontramos que este comportamiento se altera. En esta subescala no encontramos diferencias entre los grupos de 2º y 4º, pero si encontramos diferencias entre 2º y 3º de ESO. En la Figura 52 también se aprecia que las subescalas donde se obtienen unos valores más cosmopolitas son las de Migración y Derechos Humanos. En un segundo nivel, se encuentran Diversidad, Desarrollo Sostenible y Derechos Digitales.

Es interesante destacar que la Subescala de Democracia es la que obtiene valoraciones más tradicionales y menos cosmopolitas.

En el siguiente apartado analizaremos como se agrupan los distintas subescalas en factores por lo que llevamos a cabo un análisis factorial.

4.1.3. Análisis factorial de las subescalas por curso.

Después de analizar los resultados por curso para cada una de las subescalas, nos interesa saber si estas se agrupan, y en caso de ser así queremos analizar cómo se agrupan en cada uno de los cursos y en el

total de la muestra. Para ello en este apartado llevaremos a cabo distintos análisis factoriales.

A partir del análisis factorial por curso, hemos encontrado que las subescalas se agrupan en diferentes factores. Es importante señalar que para poder realizar estos análisis hemos agrupado los cursos de 2º y 3º de ESO en un solo grupo.

Para comprobar la posibilidad de aplicar el Análisis Factorial exploratorio se calculó la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) obteniéndose un coeficiente de 0.844, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *meritorio*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 75).

Tabla 75
Resultados test KMO y Barlett para el grupo de 2º y 3º de ESO

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.844
	Chi cuadrado aprox.	1513.804
Prueba de esfericidad de Barlett	gl.	45
	Sig.	0.000

El análisis factorial con rotación Varimax para este grupo (2º y 3º) señala que las subescalas se agrupan en dos factores (ver Tabla 76). El primer factor explica el 19.32% de la varianza y el segundo el 17.88% de la misma. En total los dos factores explican el 37.2% de la varianza.

Tabla 76
Extracción de componentes rotados (2º y 3º de ESO)

Matriz de Componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Prejuicio	0.611	-0.097
Derechos digitales	0.574	0.113
Derechos Humanos	0.571	0.312
Justicia	0.512	0.149
Migración	0.539	0.416
Democracia	-0.209	0.695
Imperialismo	0.279	0.544
Desarrollo sostenible	0.347	0.487
Diversidad	0.319	0.464
Globalización	0.086	0.491

En la Tabla 76 observamos un primer factor que agrupa a 5 subescalas, que se acercan más a una dimensión que puede estar relacionada con el reconocimiento y la defensa de los derechos de los ciudadanos en distintos contextos. Son las Subescalas de Prejuicio, Derechos Digitales, Derechos Humanos, Justicia y Migración. Este primer factor puede estar agrupando una serie de conceptos como la defensa activa de los derechos de los ciudadanos, la aplicación de la justicia, la disminución de la intolerancia y los prejuicios, y la sensibilidad hacia los procesos migratorios.

El segundo factor agrupa también a 5 subescalas que pueden asociarse más con las dimensiones políticas de la ciudadanía. Son las Subescalas de Democracia, Imperialismo, Desarrollo Sostenible, Diversidad y

Globalización. Este factor parece señalar que las valoraciones de estos estudiantes (2º y 3º) apuntan a que los problemas políticos y económicos corresponden a una esfera diferente de los factores sociales en la concepción de la ciudadanía. Además apuntan a una diferenciación entre la aplicación de los derechos y el manejo del poder político y económico.

Al igual que con el grupo anterior, realizamos la prueba KMO y Bartlett para el grupo de 4º de ESO, antes de realizar el análisis factorial. La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) para el grupo de 4º de ESO, es positiva con un coeficiente de 0,814, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *meritorio*. La prueba de Bartlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 77).

Tabla 77
Resultados test KMO y Bartlett para el grupo de 4º de ESO

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.814
	Chi cuadrado aprox.	1023.836
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	45
	Sig.	0.000

El análisis factorial para el grupo de 4º de ESO señala que, al igual que en el grupo anterior, las subescalas han sido agrupadas en dos factores (ver en la Tabla 78). El primer factor explica el 19.88% y el segundo el 17.91% de la varianza, para un total del 37.79% de la varianza.

Tabla 78
Extracción de componentes rotados (4º de ESO)

Matriz de componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Migración	0.675	0.219
Justicia	0.659	-0.073
Derechos Humanos	0.599	0.277
Diversidad	0.535	0.386
Prejuicio	0.474	0.078
Globalización	-0.213	0.679
Desarrollo sostenible	0.218	0.650
Imperialismo	0.135	0.595
Derechos digitales	0.252	0.416
Democracia	0.234	0.349

Como se observa en la Tabla 78, encontramos que el primer factor agrupa 5 subescalas que se acercan más a una dimensión de derechos y justicia de la ciudadanía. Son las Subescalas de Migración, Justicia, Derechos Humanos, Diversidad y Prejuicio. El segundo factor agrupa también 5 subescalas que podían asociarse más con las dimensiones políticas y económicas de la ciudadanía. Son las Subescalas de Globalización, Desarrollo Sostenible, Imperialismo, Derechos Digitales y Democracia.

Como hemos visto los análisis factoriales de 2º, 3º y 4º, muestran agrupaciones similares de las subescalas, exceptuando las subescalas de Diversidad y Derechos Digitales. La Subescala de Derechos Digitales se agrupa de forma diferente en cada uno de los grupos. Para las y los estudiantes de 2º y 3º de ESO, parece ser una Subescala más cercana a los

factores sociales y de derechos, mientras que en 4° de ESO observamos que se agrupa con el factor de carácter más político. Algo similar sucede con la Subescala de Diversidad. En el primer grupo (2° y 3° de ESO), ésta se agrupa con las subescalas más sociales, mientras que en el segundo grupo (4° ESO) se ubica del lado de los factores políticos.

En estas agrupaciones nos llama la atención que todos los grupos de estudiantes parecen entender la Subescala de Democracia como un factor de carácter político más que un factor social. Esto puede indicar que se sigue entendiendo la democracia como algo muy global y lejano a la cotidianidad de cada uno de los ciudadanos.

De acuerdo a estos resultados, vemos que las agrupaciones de las distintas subescalas son muy similares en todos los grupos con excepción de las subescalas de Diversidad y Derechos Digitales. Por ese motivo también hemos realizado un análisis factorial con toda la muestra para ver cómo sería esta agrupación. A continuación vamos a presentar el análisis factorial del conjunto total de la muestra.

Para la muestra total de estudiantes la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) es positiva con coeficiente de 0.845, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *meritorio*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 79).

Tabla 79
Resultados test KMO y Barlett para toda la muestra

Medida de adecuación de la muestra		0.845
Kaiser-Mayer Oklin		
	Chi cuadrado aprox.	2633.433
Prueba de esfericidad de Barlett	gl.	45
	Sig.	0.000

En la Tabla 80 vemos que las valoraciones de los y las estudiantes de Educación Secundaria agrupan las Subescalas en dos factores. El primer factor explica el 20.84% y el segundo factor explica el 16.85% de la varianza, para un total de 37.70% de la varianza.

Tabla 80
Extracción principal de componentes para la muestra total de estudiantes

Matriz de componentes		
Varimax Rotado		
Subescala	Componente	
	1	2
Migración	0.628	0.260
Justicia	0.623	-0.039
Derechos Humanos	0.615	0.231
Diversidad	0.589	0.339
Prejuicio	0.549	-0.054
Derechos digitales	0.458	0.231
Globalización	-0.048	0.679
Desarrollo sostenible	0.316	0.574
Imperialismo	0.262	0.572
Democracia	0.039	0.525

Como podemos observar, para el total de la muestra de participantes las subescalas se distribuyen en 2 factores. El primer factor está formado por 6 subescalas y el segundo por 4.

En la Tabla 80 podemos observar que hay un primer factor que agrupa 6 subescalas relacionadas con temas sociales y de derechos. Son las Subescalas de Migración, Justicia, Derechos Humanos, Diversidad, Prejuicio y Derechos Digitales. Esta agrupación es igual a la realizada por los estudiantes de 4º de ESO con la excepción de la Subescala de Derechos Digitales. Y es igual a la realizada por los estudiantes de 2º y 3º de ESO salvo por la Subescala de Diversidad.

El segundo componente agrupa las subescalas de Globalización, Desarrollo Sostenible, Imperialismo y Democracia. Este factor está relacionado con temas políticos y económicos. Llama la atención que la Subescala de Democracia se encuentre asociada a un factor de tipo político, lo que sugiere que los estudiantes entienden la democracia como algo que pertenece solo a la clase política o a los gobiernos y no como un proceso social activo de los ciudadanos.

En la Figura 53 podemos observar un resumen gráfico de los factores obtenidos para las distintas subescalas en los distintos grupos.

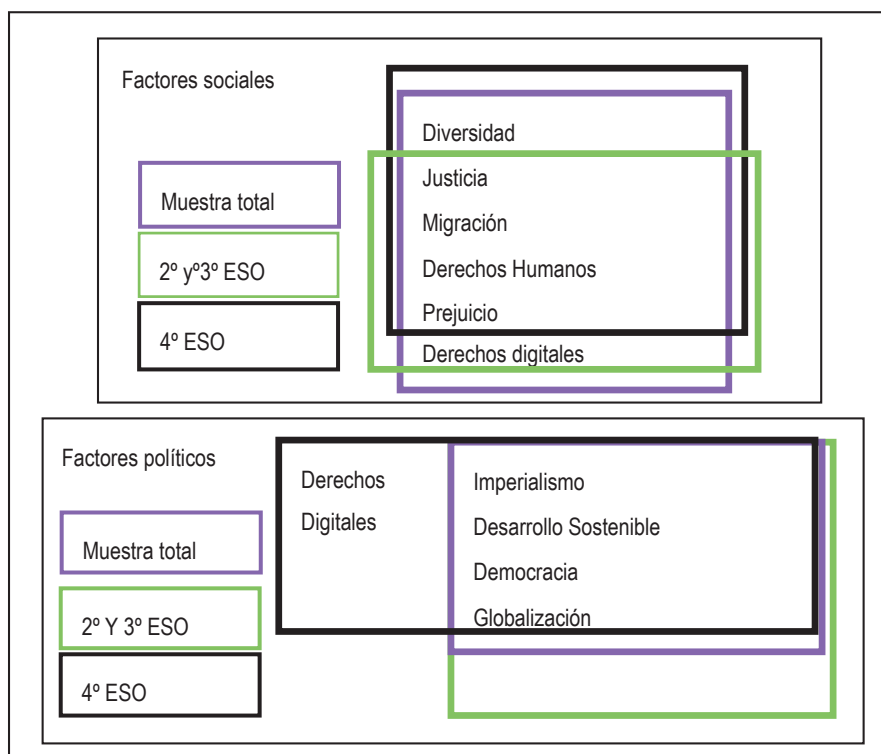


Figura 53. Agrupación por factores de las subescalas para la muestra de estudiantes.

En conclusión podemos decir que el conjunto de las puntuaciones de las y los estudiantes de Educación Secundaria tiende a agrupar las subescalas de la ciudadanía en dos factores. Por un lado los aspectos sociales y de derechos y por otro los aspectos políticos.

A la luz de estos resultados podemos afirmar que los estudiantes de Educación Secundaria se representan de un modo coherente aquellos aspectos de la ciudadanía sobre los que pueden tener un mayor conoci-

miento o en lo que participan directamente. De igual modo, las dimensiones o componentes más alejados de la participación directa, también están agrupados y parecen coherentes entre sí. Por otra parte, cabe destacar que los 2 factores encontrados a partir de los análisis factoriales realizados, incluyen las 10 subescalas de la ciudadanía estudiados. En ningún caso se excluye alguna subescala en las agrupaciones. De modo que en general podemos hablar de dos dimensiones o factores diferentes: uno de matiz político y otro de matiz social.

Por todo ello, se puede considerar que nuestra primera hipótesis se confirma, al existir diferencias entre el modo de representarse las diferentes subescalas de la ciudadanía, aunque parece más coherente pensar que este resultado se explica mejor en función de la instrucción que en función de los cambios evolutivos, aunque sin negar que estos también existen. En el apartado siguiente analizaremos el papel del género.

4.2 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por las y los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en función del género

De acuerdo con nuestra segunda hipótesis de trabajo, vamos a analizar los resultados obtenidos por los y las estudiantes de Educación Secundaria que participaron en nuestro estudio en función de su género.

4.2.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.

La distribución de la muestra de estudiantes de Educación Secundaria que participaron en el estudio por género se puede observar en la Figura 54. Las mujeres representan el 48.5% de la muestra de estudiantes.

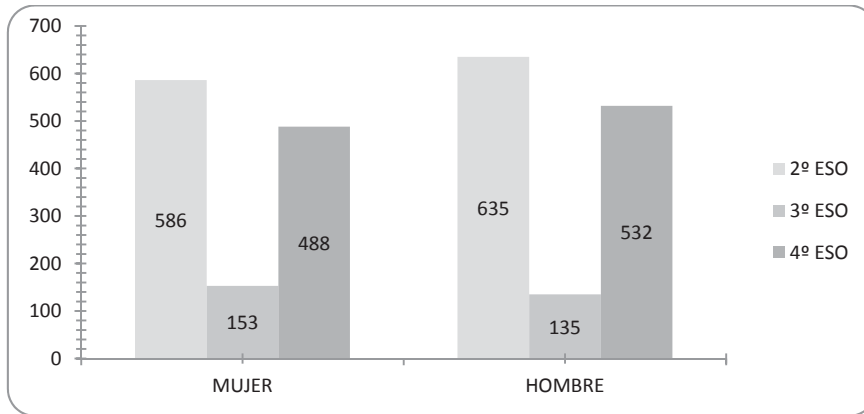


Figura 54. Distribución de la muestra de estudiantes por género.

Realizamos un análisis de varianza para calcular las diferencias entre géneros en la ECC. Encontramos que hay diferencias significativas entre las medias ($F_{2, 2527} = 49.351$ $p \leq 0.000$) como podemos observar en la Tabla 81.

Tabla 81
Análisis de varianza del IC en la ECC por género

	Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	7339.177	1	7339.177	49.351	0.000
Intra grupo	375803.097	2527	148.715		
Total	38314	2			

Las mujeres se encuentran significativamente más cerca a la visión cosmopolita de la ciudadanía que los hombres. En la Figura 55 vemos que la puntuación media obtenida por las mujeres en la ECC es de 71.15, mientras que la de los hombres es de 67.74.

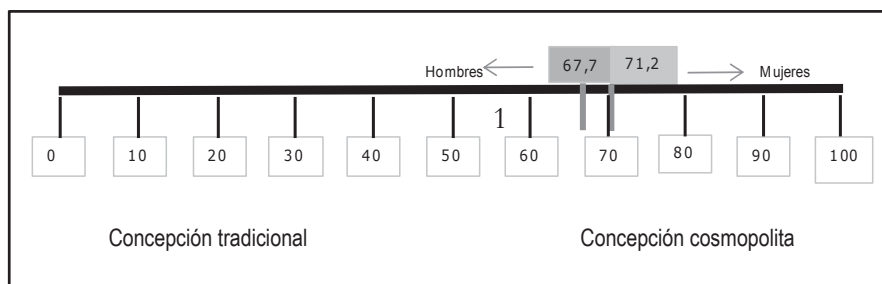


Figura 55. Representación del IC en la ECC por género.

En todo caso, podemos observar que los dos grupos se encuentran más cerca de la visión cosmopolita de la ciudadanía que de la tradicional. Sin embargo, las mujeres muestran un acercamiento más elevado que los hombres.

De la misma forma que lo que hemos hecho con el grupo de estudiantes por curso y con el fin de conocer cómo se distribuye la muestra de estudiantes por género ante las concepciones de ciudadanía, hemos clasificado las respuestas de los y las participantes en rangos según los cuartiles de distribución de la muestra. En la Tabla 82 podemos observar los percentiles establecidos, que son los correspondientes a la muestra general. La puntuación media en la escala es de 69.40 y la desviación típica 12.31.

Tabla 82
Valores de los percentiles por género

Percentil	Valor
25	62.5
50	71.8
75	78.8

En la Figura 56 podemos observar los porcentajes que obtiene cada grupo en cada uno de los cuartiles.

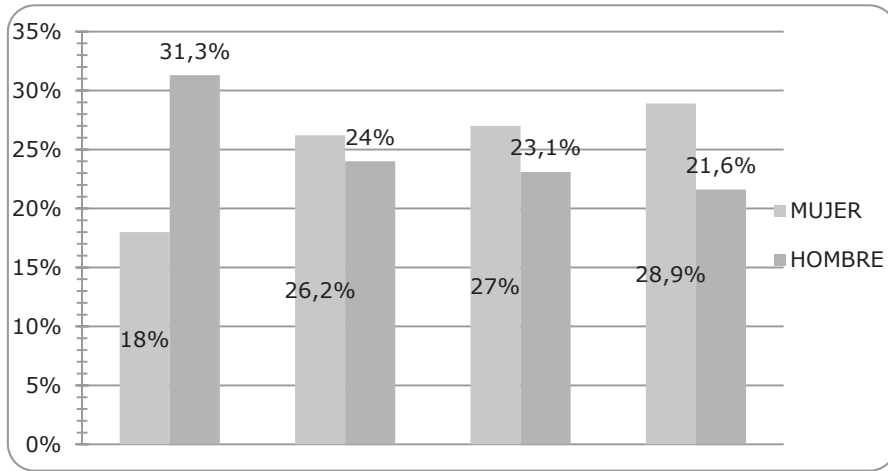


Figura 56. Distribución por cuartiles del IC por género.

Como era de esperar, encontramos diferencias significativas entre las tendencias en hombres y mujeres ($\chi^2_3 = 63.370$, $p \leq 0.000$).

En la Figura 56 se puede observar que las mujeres tienden a concentrarse más en las tendencias cosmopolitas, mientras que los hombres tienden a agruparse más en las tendencias tradicionales. Si juntamos los porcentajes correspondientes a cada visión de la ciudadanía (tradicional y cosmopolita), encontramos que el grupo de mujeres reúne el 55,9% de sus valoraciones en la visión cosmopolita de la ciudadanía. De otro lado encontramos que las valoraciones de los hombres se agrupan más en la visión tradicional de la ciudadanía con un 55.5%.

4.2.2 Resultados por subescalas en función del género.

En la Figura 57 hemos representado los valores medios de hombres y mujeres en cada una de las subescalas. Las puntuaciones que se

encuentran en la parte superior de las barras representan los valores medios de las mujeres, mientras que las puntuaciones medias de los hombres aparecen en el medio de las barras.

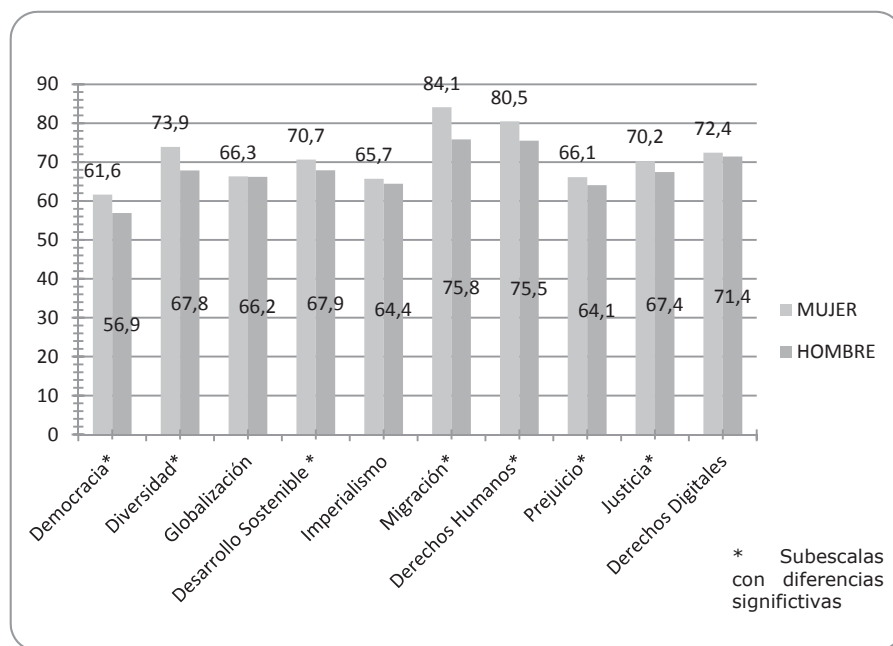


Figura 57. Diferencia de medias en los IC para cada una de las Subescalas de la Ciudadanía Cosmopolita por género.

En la Tabla 83 vemos las subescalas donde aparecen diferencias significativas, una vez realizadas los correspondientes análisis de varianza. Encontramos diferencias significativas en 7 de las subescalas: Democracia ($F_{2, 2527}=30.446$, $p\leq 0.000$), Diversidad ($F_{2, 2527}=41.649$, $p\leq 0.000$), Desarrollo Sostenible ($F_{2, 2527}=7.451$, $p\leq 0.006$), Migración ($F_{2, 2527}=62.197$, $p\leq 0.000$), Derechos Humanos ($F_{2, 2527}=32.856$, $p\leq 0.000$) Prejuicio ($F_{2, 2527}=3.846$, $p\leq 0.050$) y Justicia ($F_{2, 2527}=9.826$, $p\leq 0.002$). En todas las subescalas las mujeres son más cosmopolitas que los hombres.

Tabla 83

Análisis de varianza de las Subescalas con diferencias significativas en función del género

Subescalas		Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Democracia	Entre grupos	14227.937	1	14227.937	30.446	0.000
	Dentro del grupo	1180900.966	2527	467.313		
	Total	1195128.903	2528			
Diversidad	Entre grupos	23122.230	1	23122.230	41.649	0.000
	Dentro del grupo	1409920.254	2527	555.172		
	Total	1426042.484	2528			
Desarrollo Sostenible	Entre grupos	4891.713	1	4891.713	7.451	0.006
	Dentro del grupo	1659041.919	2527		656.526	
	Total	1663933.632	2528			
Migración	Entre grupos	43068.794	1	43068.794	62.197	0.000
	Dentro del grupo	1749847.643	2527	692.460		
	Total	1792916.437	2528			
Derechos Humanos	Entre grupos	15808.530	1	15808.530	32.856	0.000
	Dentro del grupo					

Prejuicio	Dentro del grupo	1216020.426	2527	481.211		
	Total	1231828.956	2528			
	Entre grupos	2717.304	1	2717.3041	3.845	0.050
	Dentro del grupo	1785557.836	2527	706.591		
	Total	1788275.140	2528			
	Entre grupos	4966.550	1	4966.550	9.826	0.002
Justicia	Dentro del grupo	1277258.789	2527	505.445		
	Total	1282225.339	2528			

Solo en las Subescalas de Globalización, Imperialismo y Derechos Digitales mujeres y hombres muestran el mismo grado de Cosmopolitismo. Como hemos podido observar en los resultados, tanto a nivel global como en las subescalas de la ciudadanía, las mujeres tienen una mayor tendencia hacia la visión más cosmopolita de la ciudadanía que los hombres.

4.2.3. Análisis factorial de las subescalas por género.

Como hicimos en el caso del análisis de las diferencias en función del curso, hemos realizado un estudio basado en el análisis factorial con la muestra de estudiantes dividida en función del género. El objetivo es conocer cómo se agrupan las subescalas de la ciudadanía en los diferentes grupos y comparar estos resultados del análisis factorial de la muestra dividida por cursos.

Para el grupo de mujeres la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) es positiva con un coeficiente de 0.814, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *meritorio*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 84).

Tabla 84
Resultados test KMO y Barlett para el grupo de mujeres

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.814
	Chi cuadrado aprox.	1097.390
Prueba de esfericidad de Barlett	gl.	45
	Sig.	0.000

En el análisis factorial por género hemos encontrado que en los dos grupos las subescalas se agrupan en 2 factores, y que la agrupación es igual en ambos grupos. En la Tabla 85 vemos cómo se agrupan las subescalas en el caso de las mujeres. El primer factor explica el 20.07% y el segundo el 16.30% de la varianza, para un total del 36.36% de la varianza.

Tabla 85
Extracción de componentes rotados. (Género: mujer)

Matriz de componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Derechos Humanos	0.643	0.135
Prejuicio	0.637	-0.356
Migración	0.614	0.319
Justicia	0.467	0.112
Diversidad	0.465	0.323
Derechos digitales	0.450	0.212
Globalización	0.070	0.577
Imperialismo	0.275	0.550
Desarrollo sostenible	0.305	0.550
Democracia	0.025	0.532

Para el grupo de hombres la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) es positiva con un coeficiente de 0.842, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *meritorio*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 86).

Tabla 86
Resultados test KMO y Barlett para el grupo de hombres

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.842
	Chi cuadrado aprox.	1406.282
Prueba de esfericidad de Barlett	gl.	45
	Sig.	0.000

En la Tabla 87 observamos la agrupación de las subescalas obtenida por las valoraciones de los hombres. El primer factor explica el 21.71% y el segundo factor el 16.48% de la varianza, para un total del 38.19% de la varianza.

Tabla 87
Extracción de componentes rotados. (Género, hombre)

Matriz de componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Justicia	0.671	-0.103
Derechos Humanos	0.597	0.268
Migración	0.589	0.251
Diversidad	0.507	0.324
Derechos digitales	0.502	0.201
Prejuicio	0.496	-0.066
Globalización	-0.002	0.646
Democracia	-0.016	0.610
Imperialismo	0.328	0.538
Desarrollo sostenible	0.395	0.524

Como podemos observar en ambos grupos las subescalas se distribuyen en dos factores. El primer factor está formado por 6 subescalas y el segundo por 4. En el primer factor se agrupan las subescalas relacionadas con los temas sociales y los derechos de los ciudadanos: Derechos Humanos, Prejuicio, Migración, Justicia, Diversidad y Derechos Digitales. El segundo factor agrupa las subescalas que están más relacionadas con la política y la economía: Globalización, Democracia, Imperialismo

y Desarrollo Sostenible. De nuevo encontramos que los dos grupos ubican la dimensión de democracia más cerca de la política y la economía que de los factores sociales y los derechos. Este segundo factor es similar al que hemos encontrado el total de la muestra de estudiantes.

En la Figura 58 podemos ver un resumen de las agrupaciones obtenidas en el análisis factorial para los resultados de las y los estudiantes por género. Señalando claramente que son exactamente iguales, como ya hemos mencionado.

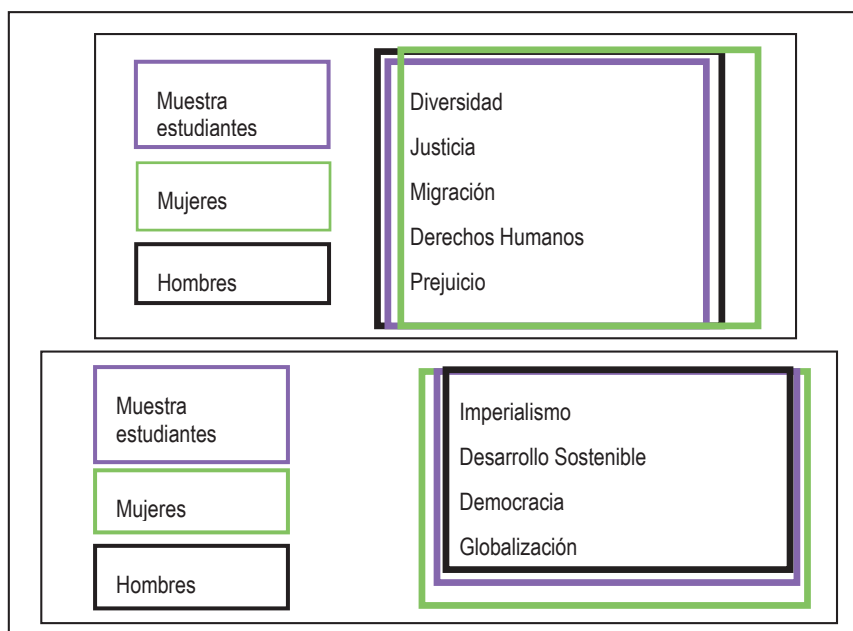


Figura 58. Agrupación por factores de las subescalas para la muestra de estudiantes por género.

4.2.3.1. Análisis conjunto de la agrupación de factores

Es importante señalar que los dos géneros hacen agrupaciones similares de las Subescalas, a diferencia de lo que sucedió en los análisis

por curso. Los resultados de este análisis factorial señalan que las diferencias encontradas entre mujeres y hombres son más bien de grado y no de forma de agrupación de las subescalas en factores. Estos resultados nos muestran que hombres y mujeres comparten una concepción similar de la ciudadanía, si bien las puntuaciones medias de ellas son superiores.

Los resultados en el análisis por género son similares a los encontrados en la muestra total de participantes. De igual forma son similares a los que encontramos en los estudiantes de 4º de ESO, excepto en la Subescala de Derechos Digitales. En el caso del análisis por género encontramos que esta subescala se agrupa con las subescalas relacionadas con los aspectos sociales y de derechos de la ciudadanía, mientras que en el análisis para el grupo de 4º de ESO encontramos que los derechos digitales se agrupan con las subescalas de carácter más político y económico.

Los resultados mostrados en este apartado confirman nuestra segunda hipótesis de trabajo, ya que encontramos diferencias significativas en función del género, mostrando en este caso que las mujeres tienen una representación más cosmopolita de la ciudadanía que los hombres. Estos resultados señalan una línea de representación más prosocial en las mujeres.

Dado que los resultados del análisis factorial parecen indicar que el ser mujer y estudiante de 4º de ESO hace más probable que se tenga una visión más cosmopolita de la ciudadanía que ser hombre de 2º o 3º de ESO, hemos decidido realizar un análisis de varianza de dos factores (género, curso), para constatar la posible interacción de estas variables.

4.2.4. Interacciones entre género y curso.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la sección anterior, consideramos importante analizar la posible interacción de las variables género y curso tanto para la ECC como para cada una de las subescalas.

Al comparar los valores de la ECC por curso y género, encontramos que no hay interacción entre estas variables ($F_{2, 2523} = 0.330$ $p \leq 0.19$), como podemos ver en la Tabla 88.

Tabla 88
Prueba de efecto entre sujetos. Curso y Género en la ECC

FV	Suma cuadrática (Tipo III)	Gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Curso	15744.673	2	7872.336	55.574	0.000
Género	6013.266	1	6013.266	42.450	0.000
Curso*Género	93.408	2	46.704	0.330	0.719
Error	357398.551	2523	141.656		
Total	1.274E7	2529			
Corrección total	380708.168	2528			

Sin embargo, como era de esperar volvemos a encontrar que las puntuaciones medias de las mujeres en todos los cursos son más elevadas que las de los hombres. En la Figura 59 podemos ver cómo la media de las puntuaciones obtenidas por las mujeres de 4º de ESO es la más elevada (74.7). No obstante, la media de las puntuaciones obtenidas por los hombres de 4º de ESO es más elevada que la de las mujeres de 2º y 3º de ESO.

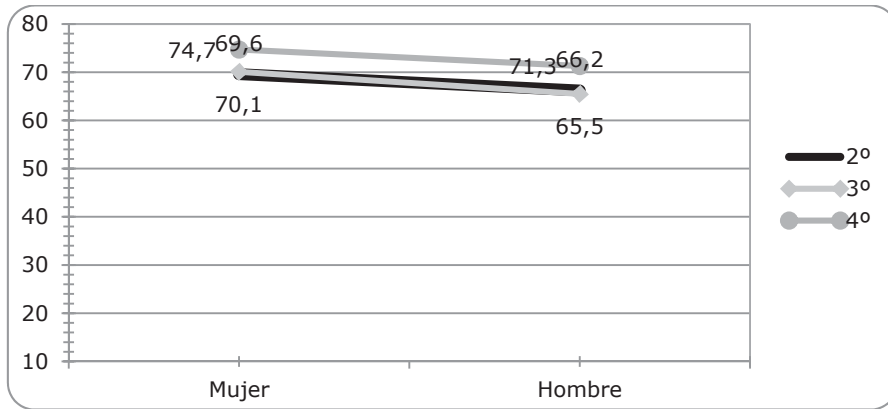


Figura 59. Puntuaciones medias obtenidas en la ECC. (Curso y género).

De otro lado, podemos decir que no encontramos interacción entre las variables curso y género. Aunque con carácter general podemos decir que la tendencia señala que ser mujer de 4º de ESO puede implicar una mayor posibilidad de tener una visión cosmopolita de la ciudadanía que ser hombre de 2º de ESO.

Hemos realizado un análisis de varianza para las subescalas en relación con el curso y el género. Los resultados señalan que solo hay interacción en la Subescala de Desarrollo Sostenible ($F_{2, 2523} = 3.330$ $p \leq 0.036$).

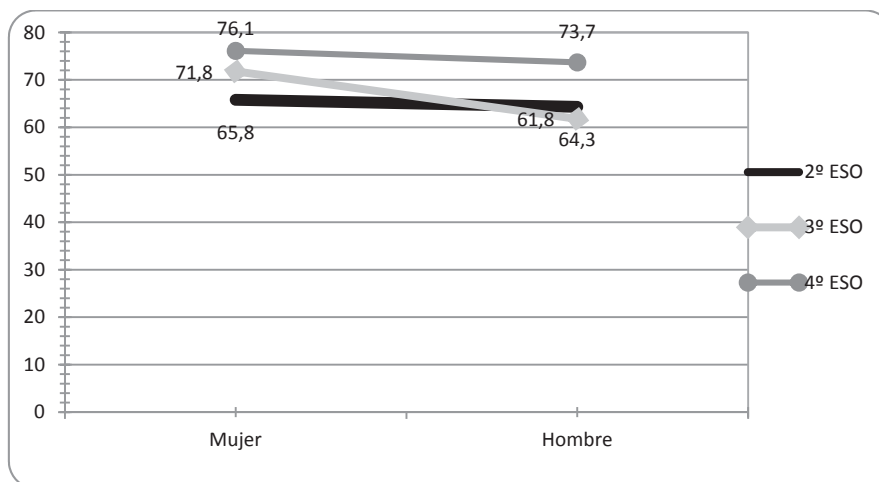


Figura 60. Puntuaciones medias obtenidas en la Subescala de Desarrollo Sostenible. (Curso y género).

Como vemos en la Figura 60, nuevamente encontramos que la puntuación media de las mujeres de 4º de ESO es la más elevada de todas (76.1). Aunque nuevamente llama la atención que la puntuación media de los hombres de 4º de ESO también sea más elevada que la de las mujeres de 2º y 3º de ESO (73.7). A modo de conclusión sobre el análisis de las representaciones de la ciudadanía cosmopolita en función del género podemos señalar que, con toda claridad, los resultados indican que las mujeres son más cosmopolitas que los hombres. Pero se trata de una diferencia de grado, porque el modo de agrupar las diferentes dimensiones o subescalas de la ciudadanía es similar en ambos grupos. Analizando conjuntamente los resultados en función del curso y el género, podemos señalar que las diferencias de género son tan relevantes como las debidas al curso.

En el apartado siguiente analizaremos la posible existencia de diferencias en función del origen de los estudiantes.

4.3 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por estudiantes de Secundaria en función del país de origen

De acuerdo con nuestra tercera hipótesis de trabajo, vamos a analizar los resultados obtenidos por los y las estudiantes en función de su país de procedencia.

4.3.1 Resultados generales de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.

En nuestro estudio utilizamos como variable de clasificación “país de nacimiento”, en vez de nacionalidad, porque nuestra intención era contrastar la posible existencia de diferencias en las concepciones de ciudadanía de los estudiantes que proceden de un contexto diverso, pero autóctono, frente a los que pueden considerarse como alóctonos. La utilización de la variable nacionalidad no permitía estudiar este efecto del contexto cultural porque el 89.9% de los estudiantes tienen administrativamente la nacionalidad española. Sin embargo, al utilizar país de nacimiento, podemos considerar que casi todos los y las estudiantes que nacieran fuera de España, proceden de unas familias que han migrado y que por tanto, han tenido un contacto intenso con otras culturas o países. Por este motivo agrupamos en una categoría a los nacidos en España, frente a la que han nacido en otro país.

Nuestro único interés al realizar este análisis es averiguar si este hecho (tener o no contacto personal o familiar con otras culturas) tiene un efecto en las concepciones de la ciudadanía.

Como podemos observar en la Figura 61, el 89.8% de la población total participante en el estudio son estudiantes de origen español, es decir, cabe considerarlos como autóctonos. En todos los cursos los participantes autóctonos superan el 80% de la población. Solo en 2º de ESO encontramos que la población alóctona supera el 10%.

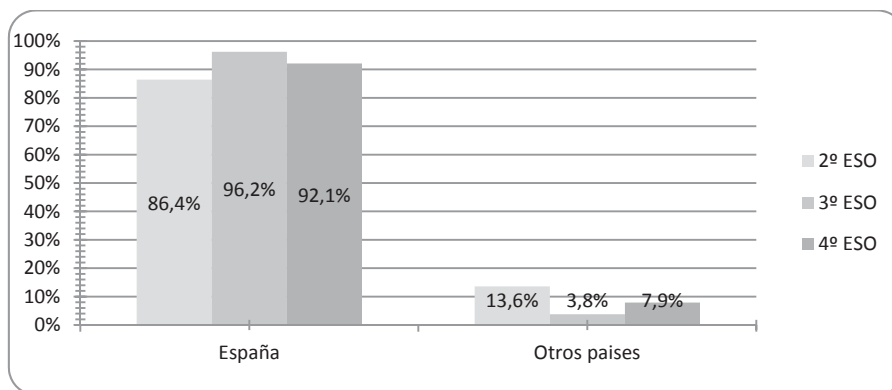


Figura 61. Distribución de la muestra de estudiantes según su país de nacimiento.

En la Figura 62 se representa la frecuencia del país de nacimiento de los estudiantes. Debido a la gran diversidad de países de los que proceden los estudiantes de origen migrante, éstos se han agrupado en función de la zona geopolítica en que puede situarse su país de procedencia. En el grupo de Latinoamérica encontramos los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Dentro de este grupo, Ecuador es el país más representativo con una frecuencia de 62 estudiantes, seguido de Colombia y Perú que tienen 27 estudiantes cada uno.

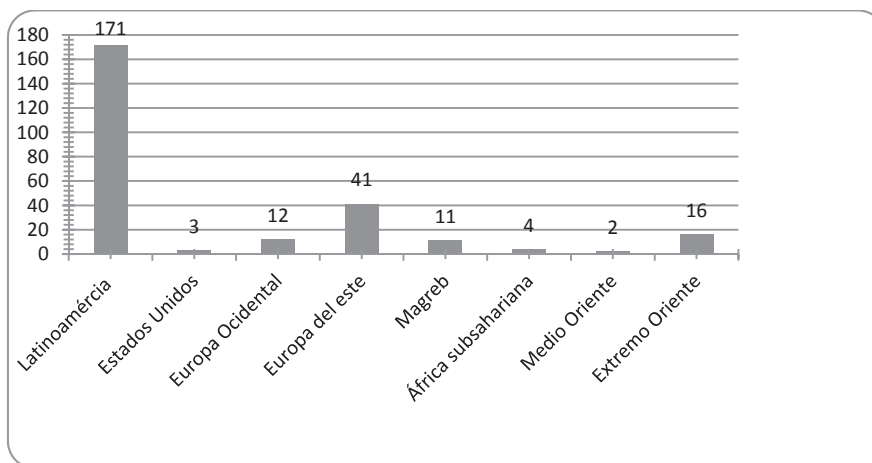


Figura 62. Distribución de la muestra de estudiantes alóctonos por zonas geopolíticas.

En Europa Occidental encontramos estudiantes que proceden de los siguientes países: Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Portugal, Reino Unido y Suiza. Dentro de este grupo los más representativos son Italia y Francia con una frecuencia de 3 estudiantes cada uno. En el grupo de Europa del Este encontramos estudiantes procedentes de: Hungría, Moldavia, Polonia, Rumanía, Rusia y Ucrania. En este grupo el país de procedencia representativo es Rumanía con una frecuencia de 18 estudiantes, seguido de Ucrania con 13 estudiantes. En el Magreb tenemos estudiantes procedentes de Argelia y Marruecos. En este grupo el país más representativo es Marruecos con 8 estudiantes. En África Subsahariana tenemos estudiantes que proceden de: Burkina Faso, Guinea Ecuatorial y Nigeria. En este grupo Guinea Ecuatorial es el país más representativo con una frecuencia de 2 estudiantes. En Medio Oriente tenemos 2 estudiantes procedentes de Irán e Irak. En Extremo Oriente encontramos estudiantes originarios de: China y Filipinas. En este grupo el país más representativo es China con una frecuencia de 12 estudiantes.

Realizamos un análisis de varianza para calcular las diferencias en la ECC entre las y los estudiantes, con respecto a la variable país de nacimiento. Encontramos que hay diferencias significativas entre los grupos ($F_{2, 2554}=11.807$, $p\leq 0.001$). La puntuación media para el grupo de estudiantes autóctonos es de 70.2 con una desviación típica de 12.27. La puntuación media para el grupo de estudiantes migrantes es de 67.4 con una desviación típica de 12. Como vemos en la Figura 63, si ubicamos las puntuaciones de los dos grupos de estudiantes en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita, encontramos que ambos grupos están cerca de la visión cosmopolita de la ciudadanía. Sin embargo, las puntuaciones de los estudiantes autóctonos están más cerca a la visión cosmopolita de la ciudadanía que los alóctonos.

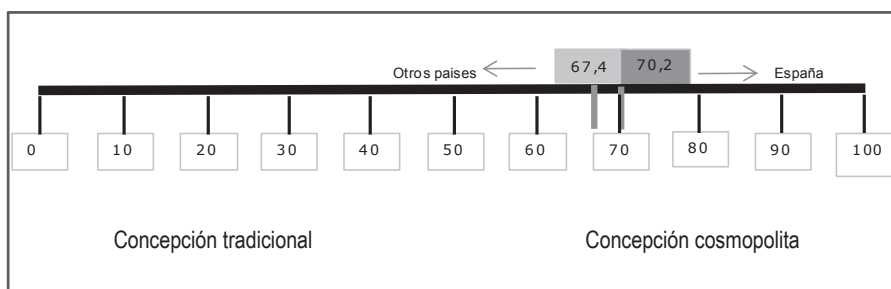


Figura 63. Representación del IC en la ECC por zonas geopolíticas.

Con el fin de conocer cómo se distribuye la muestra de estudiantes por país de origen ante las concepciones de ciudadanía, la hemos dividido en rangos según los cuartiles de distribución de la muestra, de la misma forma que lo hemos hecho con el grupo de estudiantes por curso y género.

En la Figura 64 podemos observar los porcentajes que obtiene cada grupo en cada uno de los cuartiles.

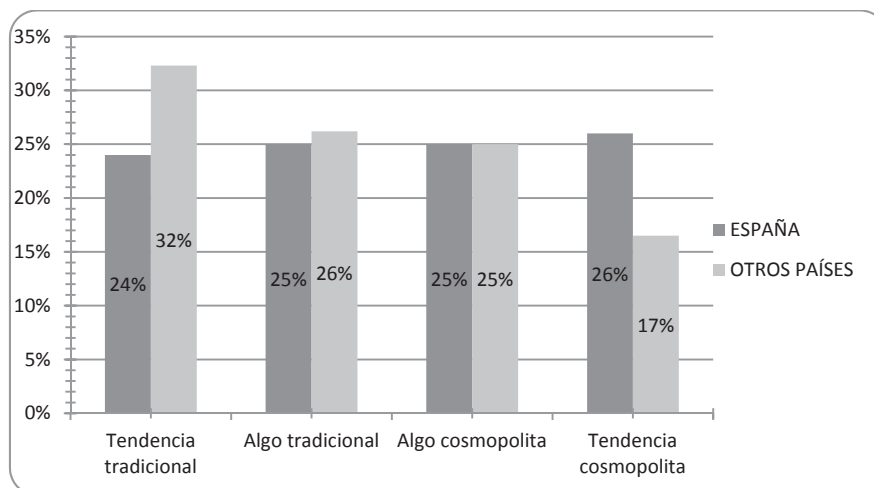


Figura 64. Distribución por cuartiles del IC por país de nacimiento.

Como podemos observar en el Figura 64, las valoraciones obtenidas por las y los estudiantes autóctonos presentan una mayor tendencia cosmopolita que las de los alóctonos.

4.3.2 Resultados por subescalas de acuerdo al país de origen.

Para analizar la posible existencia de diferencias en las subescalas de la ciudadanía, realizamos un análisis de varianza independientemente de cada una de ellas. Encontramos diferencias significativas en las Subescalas de: Diversidad ($F_{2, 2554} = 7.112$, $p \leq 0.008$), Desarrollo Sostenible ($F_{2, 2554} = 7.893$, $p \leq 0.005$), Imperialismo ($F_{2, 2554} = 6.886$, $p \leq 0.009$), Derechos Humanos ($F_{2, 2554} = 6.949$, $p \leq 0.008$), Prejuicio ($F_{2, 2554} = 15.657$, $p \leq 0.000$) y Derechos Digitales ($F_{2, 2554} = 11.266$, $p \leq 0.001$) (ver Tabla 91). No hemos encontrado diferencias en las Subescalas de Democracia, Globalización, Migración y Justicia.

Tabla 89

Análisis de varianza de las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita en función del país de nacimiento

Subescalas		Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Diversidad	Entre grupos	3992.027	1	3992.027	7.112	0.008
	Dentro del grupo	1433634.829	2554	561.329		
	Total	1437626.856	2555			
Desarrollo Sostenible	Entre grupos	5209.880	1	5209.880	7.893	0.005
	Dentro del grupo	1685811.108	2554	660.067		
	Total	1691020.988	2555			
Imperialismo	Entre grupos	5049.946	1	5049.946	6.886	
	Dentro del grupo	1872908.113	2554	733.323		0.009
	Total	1877958.059	2555			
Derechos Humanos	Entre grupos	3378.764	1	3378.764	6.949	0.008
	Dentro del grupo	1241838.593	2554	486.233		
	Total	1245217.357	2555			
Prejuicio	Entre grupos	8200.157	1	8200.157		
	Dentro del grupo	1337627.359	2554	523.738	15.657	0.000
	Total	1345827.516	2555			
Derechos digitales	Entre grupos	5521.924	1	5521.924		
	Dentro del grupo	1251843.918	2554	490.150	11.266	0.001
	Total	1257365.843	2555			

En la Figura 65 podemos ver las puntuaciones medias de estudiantes autóctonos y alóctonos. Las puntuaciones medias del grupo de autóctonos están representadas en la parte superior de las barras. La puntuación media del grupo de estudiantes alóctonos aparece en la mitad de las barras. En 8 de las 10 subescalas los estudiantes autóctonos muestran una mayor tendencia cosmopolita de la ciudadanía. Es interesante señalar que en las subescalas de Democracia y Migración, los estudiantes alóctonos obtienen una puntuación media superior a la de los autóctonos aunque estas diferencias no sean significativas. Creemos que este resultado tiene un valor especial porque es coherente pensar que los estudiantes alóctonos tienden a ser más cosmopolitas, al menos en lo relativo a los dilemas que aluden a los procesos de migración.

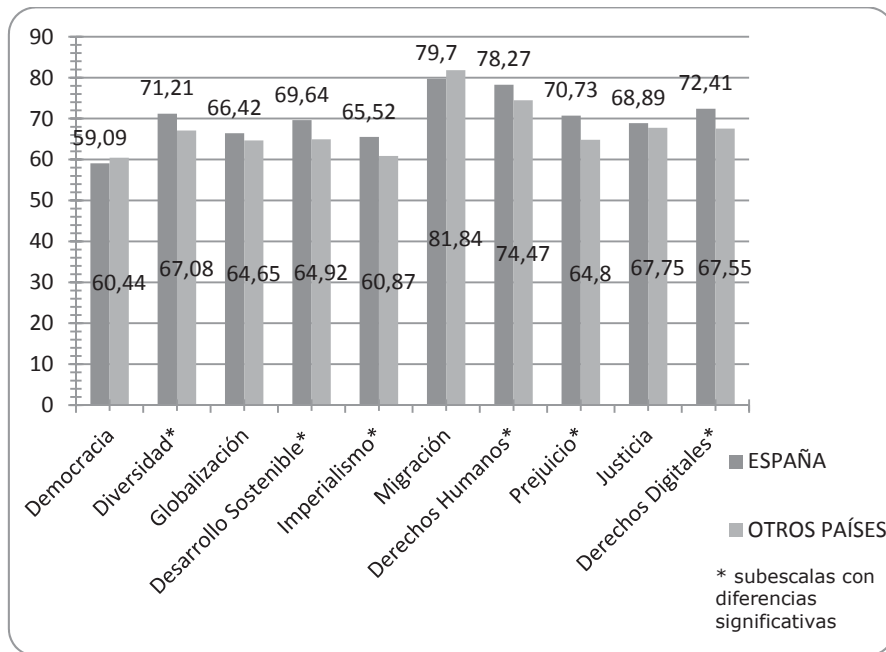


Figura 65. Diferencia de medias para cada una de las Subescalas de la Ciudadanía Cosmopolita por país de nacimiento.

4.3.3. Análisis factorial por país de nacimiento.

En apartados anteriores hemos realizado el análisis de los resultados en función del curso y género, entre estudiantes autóctonos y alóctonos. En este apartado queremos conocer la forma en que en estos grupos se agrupan por factores en las subescalas de la ciudadanía.

Para la muestra de estudiantes procedentes de España, la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) es positiva con coeficiente de 0.843, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *meritorio*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 90).

Tabla 90
Resultados test KMO y Barlett para la muestra de estudiantes autóctonos

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.843
	Chi cuadrado aprox.	2402.077
Prueba de esfericidad de Barlett	gl.	45
	Sig.	0.000

En el análisis factorial por país de origen hemos encontrado que las subescalas se distribuyen en dos factores, en el caso de los estudiantes de origen español. El primer factor explica el 20.61% y el segundo factor el 17.24% de la varianza, para un total del 37.85%. En la Tabla 91 vemos la agrupación hecha por las y los estudiantes autóctonos. Como es de esperar, encontramos las mismas agrupaciones factoriales que en la muestra total.

Tabla 91
Extracción de componentes rotados. España

Matriz de componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Migración	0,647	0,261
Justicia	0,635	-0,043
Derechos Humanos	0,610	0,247
Prejuicio	0,544	-0,027
Diversidad	0,496	0,346
Derechos digitales	0,410	0,292
Globalización	-0,086	0,692
Desarrollo sostenible	0,288	0,588
Imperialismo	0,250	0,569
Democracia	0,066	0,489

Para la muestra de estudiantes migrantes, la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) es positiva con coeficiente de 0.791, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *medio*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 92).

Tabla 92
Resultados test KMO y Barlett para la muestra de estudiantes migrantes

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.791
	Chi cuadrado aprox.	251.620
Prueba de esfericidad de Barlett	gl	45
	Sig.	0.000

En la Tabla 93 vemos los dos factores obtenidos por el grupo de estudiantes migrantes. El primer factor explica el 18.39% y el segundo el 18.19% de la varianza. Estos factores explican en 36.59% de la varianza.

Tabla 93
Extracción de componentes rotados. Otros países

Matriz de componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Derechos digitales	0.018	0.645
Prejuicio	-0.105	0.546
Derechos Humanos	0.296	0.539
Migración	0.359	0.504
Justicia	0.165	0.501
Diversidad	0.328	0.353
Imperialismo	0.713	0.115
Democracia	0.625	-0.119
Desarrollo sostenible	0.569	0.368
Globalización	0.504	0.148

Como podemos ver en las Tablas 91 y 93, las distintas subescalas de ciudadanía se agrupan de forma similar en el caso de los dos grupos comparados. Hay un factor que agrupa las Subescalas de Imperialismo, Democracia, Desarrollo Sostenible y Globalización. Son las subescalas que parecen estar más relacionadas con la política y la economía y es una agrupación similar a la que hemos encontrado en el caso de los grupos cuando se comparan por curso y género. Un segundo factor agrupa las subescalas que tienen mayor asociación con los factores sociales y la protección de derechos: Derechos Digitales, Prejuicio, Derechos Humanos,

Migración, Justicia y Diversidad. Este factor también tiene una agrupación similar a las encontradas en los anteriores grupos analizados.

Los resultados expuestos en este apartado, nos permiten rechazar nuestra tercera hipótesis, ya que no esperábamos encontrar diferencias entre las valoraciones de estudiantes originarios de España y estudiantes migrantes. Sin embargo, los resultados señalan que los primeros muestran una mayor tendencia cosmopolita que los segundos.

Dado que los resultados nos indican que a mayor nivel académico hay un mayor acercamiento a la visión cosmopolita de la ciudadanía, y que el hecho de tener a España como país de origen también es una variable que influye en el hecho de tener una visión más cercana a la ciudadanía cosmopolita, hemos considerado importante realizar un análisis de varianza que nos permita determinar si existe o no interacción entre estas variables.

4.3.4. Interacción entre curso y país de origen.

Hasta ahora hemos analizado de forma individual las variables curso y país. Ahora vamos a analizar las posibles interacciones y efectos entre estas variables. Este análisis podría permitir aclarar algunos resultados específicos encontrados en este estudio, como en el caso por ejemplo de aquellos encontrados en la Subescala de Migración. En esta subescala encontramos que no había diferencias entre los cursos de 2º y 4º, al contrario de lo que pasaba con las demás subescalas. En el apartado anterior vimos que en nuestra muestra el grupo de 2º de ESO cuenta con un mayor número de estudiantes de origen migrante que los grupos de 3º y 4º de ESO. Creemos que al realizar este análisis podremos saber si la Subescala de Migración se ve afectada por esta situación.

Para ello hemos realizado un análisis de varianza con dos variables (curso con tres niveles, y país de procedencia con dos).

Al comparar los valores de la ECC por curso y por país de origen, encontramos que no hay interacción entre estas variables ($F_{2, 2550} = 1.631$, $p \leq 0.196$), como podemos ver en la Tabla 94.

Tabla 94

Prueba de efecto entre sujetos. Curso y país de nacimiento en la ECC

FV	Suma cuadrática (Tipo III)	gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Curso	7649.354	2	3824.677	26.589	0.000
País de origen	605.008	1	605.008	4.206	0.040
Curso*País de origen	469.305	2	234.653	1.631	0.196
Error	366806.688	2550	143.846		
Total	1.287E+07	2556			
Corrección total	384127.102	2555			

En la Figura 66 podemos observar cómo las puntuaciones de los estudiantes de 4º de ESO, tanto procedentes de España como migrantes muestran una mayor tendencia hacia la visión cosmopolita que las y los estudiantes de los demás cursos.

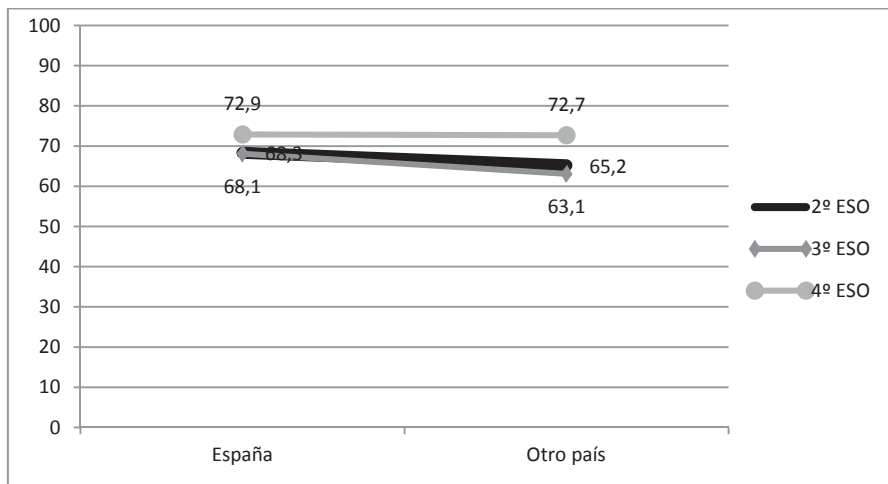


Figura 66. Comparación de medias entre grupos por curso y país de nacimiento, en la ECC.

Realizamos esta misma comparación entre el curso y el país de procedencia para cada una de las subescalas de la ciudadanía. Los resultados señalan que no hay interacción entre estas dos variables, excepto para la Subescala de Migración ($F_{2, 2550} = 5.472$, $p \leq 0.004$) (Ver Tabla 95).

Tabla 95
Prueba de efecto entre sujetos. Curso y país de nacimiento por subescalas

FV	Subescalas	Suma cuadrática (Tipo III)	gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Curso*País de origen	Democracia	137.809	2	68.904	0.146	0.864
	Diversidad	66.427	2	33.213	0.060	0.942
	Globalización	468.168	2	234.084	0.590	0.555
	Desarrollo sostenible	82.082	2	41.041	0.064	0.938
	Imperialismo	1439.214	2	719.607	1.001	0.368
	Migración	7666.529	2	3833.265	5.472	0.004
	Derechos humanos	430.058	2	215.029	0.448	0.639
	Prejuicio	1030.181	2	515.091	0.987	0.373
	Justicia	1833.228	2	916.614	1.810	0.164
	Derechos digitales	15.811	2	7.905	0.016	0.984

En la Figura 67 podemos apreciar la comparación de las puntuaciones medias obtenidas entre los tres cursos de Educación Secundaria (2º, 3º y 4º) en la Subescala de Migración, en la interacción con la variable país de procedencia.

Cabe señalar que en esta subescala todas las puntuaciones se sitúan por encima de 50, la mitad teórica de nuestra ECC. Lo que indica que todos los grupos muestran una tendencia cosmopolita en dicha subescala. Sin embargo, encontramos que las valoraciones de las y los estudiantes de 4º de ESO de origen migrante son las más cercanas a la

visión cosmopolita de la ciudadanía, obteniendo la media más alta de todos los grupos (90).

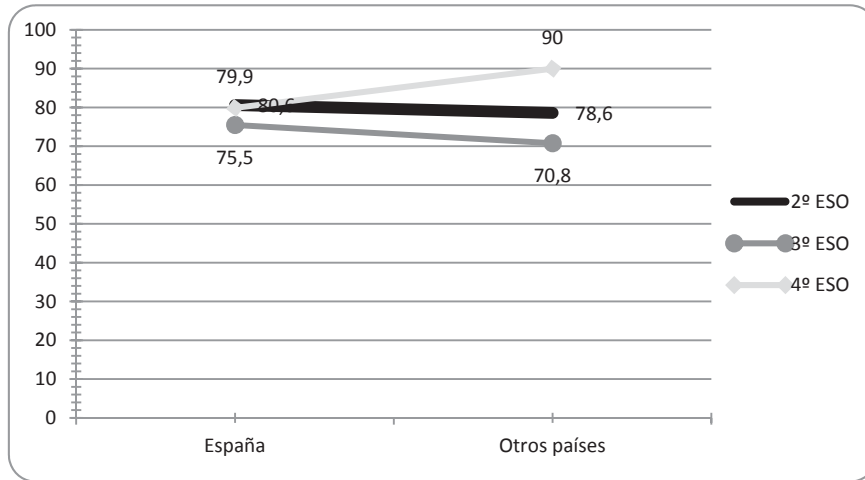


Figura 67. Comparación de medias en la Subescala de Migración. Curso y país de nacimiento.

4.3.5 Interacción entre género y país de origen.

Al igual que hemos hecho en el apartado anterior, ahora veremos si hay interacción entre las variables género y país de origen. Para ello hemos realizado un análisis de varianza género por origen respecto a las puntuaciones en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.

Este análisis de varianza nos muestra, como era de esperar, la existencia de diferencias significativas en función del género y del curso. Además también encontramos que sí hay interacción entre estas dos variables ($F_{2, 2525} = 5.973$, $p \leq 0.015$) (ver Tabla 96).

Tabla 96
Prueba de efecto entre sujetos. Género y país de nacimiento en la ECC

FV	Suma cuadrática (Tipo III)	gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Género	825.436	1	825.436	5.623	0.018
País de origen	1799.050	1	1799.050	12.255	0.000
Género* país de origen	876.814	1	876.814	5.973	0.015
Error	370660.165	2525	146.796		
Total	1.274E+07	2529			
Corrección total	380708.168	2528			

Los valores que observamos en la parte superior de las líneas, de la Figura 67, corresponden a los puntos medios de las y los estudiantes de origen español. Las valoraciones que encontramos en la parte inferior de las líneas corresponden a las y los estudiantes de origen migrante.

En la Figura 68 podemos observar cómo las valoraciones de las mujeres no migrantes se encuentran más cercanas a una representación de la ciudadanía cosmopolita que las de los hombres, obteniendo una puntuación media de 72.2. Este resultado es coherente con los resultados presentados en el apartado en el que analizamos las diferencias de género. En dicho apartado hemos señalado que las valoraciones de las mujeres en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita estaban más cerca de la visión cosmopolita que las de los hombres. Cuando analizamos la interacción entre las variables género y país de origen, los resultados muestran que las mujeres de origen migrante obtienen una puntuación media menos cosmopolita que las mujeres de origen no migrante. De hecho esta puntuación llega a ser incluso menor (0.1) que las puntuaciones medias obtenidas por los hombres migrantes y no migrantes.

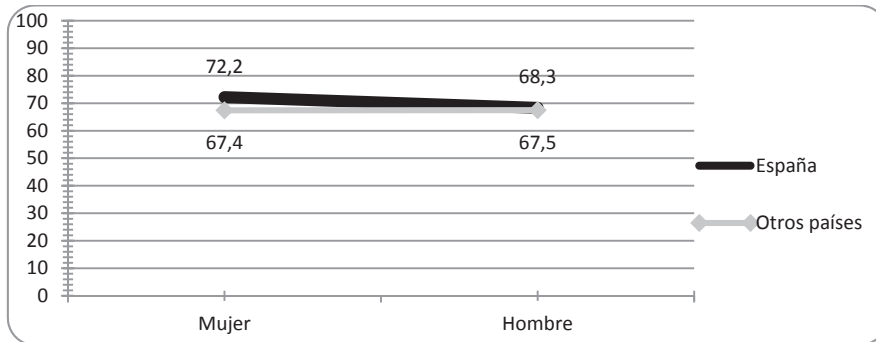


Figura 68. Comparación de medias entre grupos por género y país de nacimiento en la ECC.

También realizamos análisis de varianza (país de origen por género) con las subescalas. Estos análisis mostraron que solo existen diferencias significativas para las Subescalas de Diversidad ($F_{1, 2525} = 6.170$, $p \leq 0.013$) y Globalización ($F_{1, 2525} = 3.225$, $p \leq 0.073$) (ver Tabla 97).

Tabla 97

Prueba de efecto entre sujetos. Género y país de nacimiento por subescalas

FV	Subescalas	Suma cuadrática (Tipo III)	gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Género *País de origen	Democracia	613.455	1	613.455	1.313	0.252
	Diversidad	3410.001	1	3410.001	6.170	0.013
	Globalización	1312.292	1	1312.292	3.225	0.073
	Desarrollo sostenible	1145.034	1	1145.034	1.749	0.186
	Imperialismo	1925.842	1	1925.842	2.621	0.106
	Migración	1701.496	1	1701.496	2.459	0.117
	Derechos humanos	1072.371	1	1072.371	2.235	0.135
	Prejuicio	388.668	1	388.668	0.744	0.389
	Justicia	78.187	1	78.187	0.155	0.694
	Derechos digitales	198.726	1	198.726	0.406	0.524

La Figura 69 nos muestra la interacción para la Subescala de Diversidad entre el género y la variable de país de origen. Podemos observar que la puntuación media de las mujeres no migrantes son las más cercanas a la visión cosmopolita de la ciudadanía (74.7). Sin embargo, a diferencia de los resultados de la ECC, encontramos que la valoración media de las mujeres de origen migrante (67.9) es superior a la de los hombres de cualquier origen. Adicionalmente, encontramos que la media de los hombres de origen migrante (67.5) es superior en esta subescala que la de los hombres autóctonos.

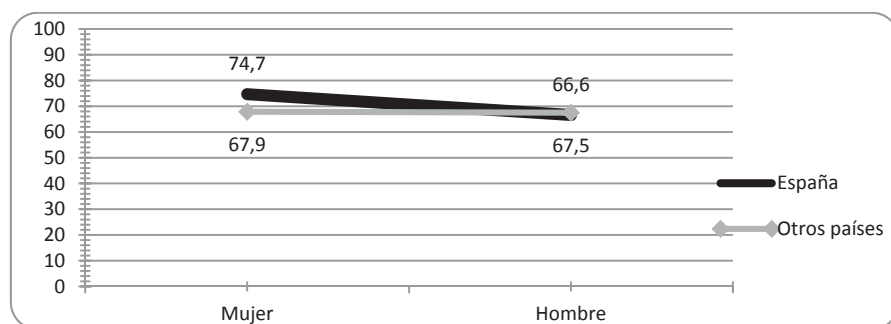


Figura 69. Comparación de medias entre grupos por género y país de nacimiento. Subescala de Diversidad.

En la Figura 70 vemos la interacción para la Subescala de Globalización. Encontramos que la puntuación media de las mujeres de origen no migrante es igual a la de los hombres de origen migrante (66.7). En este caso al igual que en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita encontramos que la valoración media de las mujeres de origen migrante (62.5) es inferior que las de los hombres de cualquier origen.

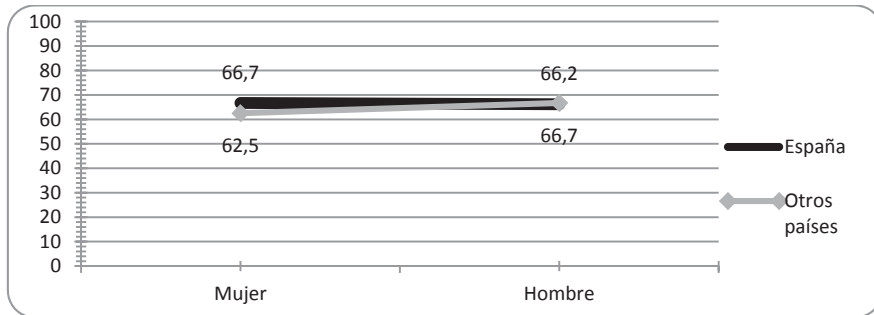


Figura 70. Comparación de medias entre grupos por género y país de nacimiento. Subescala de Globalización.

4.3.6. Interacción entre curso, género y país de origen.

Dados los resultados anteriormente expuestos, queremos saber si existe interacción respecto a la ECC y a las diferentes subescalas. Para ello hemos realizado análisis de varianza independientes con tres variables (curso con tres niveles, género con dos niveles y país de origen con dos niveles).

El análisis de varianza sobre la ECC, señala que no hay interacción entre estas tres variables ($F_{2, 2529} = 0.697$, $p \leq 0.498$) como podemos ver en la Tabla 98.

Tabla 98

Prueba de efecto entre sujetos. Curso, género y país de nacimiento, en la ECC

FV	Suma cuadrática (Tipo III)	gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Curso	7502.712	2	3751.356	26.613	0.000
Género	668.746	1	668.746	4.744	0.029
País de origen	660.831	1	660.831	4.688	0.030
Curso* género	249.065	2	124.533	0.883	0.413
Curso*país de origen	436.333	2	218.167	1.548	0.213
Género*país de origen	93.170	1	93.170	0.661	0.416
Curso*género*país de origen	196.612	2	98.306	0.697	0.498
Error	354792.995	2517	140.959		
Total	1.274E+07	2529			
Corrección total	380708.168	2528			

Este mismo análisis para las subescalas de la ciudadanía, señala que solo hay interacción en la Subescala de Democracia ($F_{2, 2529} = 2.962$, $p \leq 0.052$) como podemos ver en la Tabla 99.

Tabla 99

Prueba de efecto entre sujetos. Curso, género y país de nacimiento, por subescalas

FV	Subescalas	Suma cuadrática (Tipo III)	Gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Curso* Género*País de origen	Democracia	2750.924	2	1375.462	2.962	0.052
	Diversidad	2519.613	2	1259.807	2.299	0.101
	Globalización	1119.717	2	559.859	1.408	0.245
	Desarrollo sostenible	1584.339	2	792.170	1.251	0.286
	Imperialismo	2257.660	2	1128.830	1.568	0.209
	Migración	1698.955	2	849.477	1.237	0.290
	Derechos humanos	953.373	2	476.687	1.005	0.366
	Prejuicio	577.742	2	288.871	0.554	0.575
	Justicia	674.438	2	337.219	0.669	0.512
	Derechos digitales	72.195	2	36.098	0.075	0.927

En la Figura 71 y en la Tabla 100 podemos ver la interacción para la Subescala de Democracia entre estas tres variables. Podemos ver que las mujeres obtienen puntuaciones medias más elevadas que los hombres de cualquier origen. En esta subescala encontramos que la puntuación media de las mujeres de origen migrante (62.8) es más elevada que el de las de origen no migrante (61.7). Los datos señalan que la puntuación media de las mujeres de 2º de ESO de origen migrante es la más elevada para este curso (62.8). Igual que ocurre en el caso del grupo de 3º de ESO (66.3). Sin embargo, en el grupo de 4º de ESO encontramos que son los hombres de origen migrante los que tienen la media más elevada (64.8).

Tabla 100

Puntuaciones medias en función del curso, género y país de nacimiento en la Subescala de Democracia

	Autóctonos		Alóctonos	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2º ESO	61.71	55.27	62.83	57.82
3º ESO	57.97	53.66	66.32	42.23
4º ESO	62.83	58.85	57.34	64.84

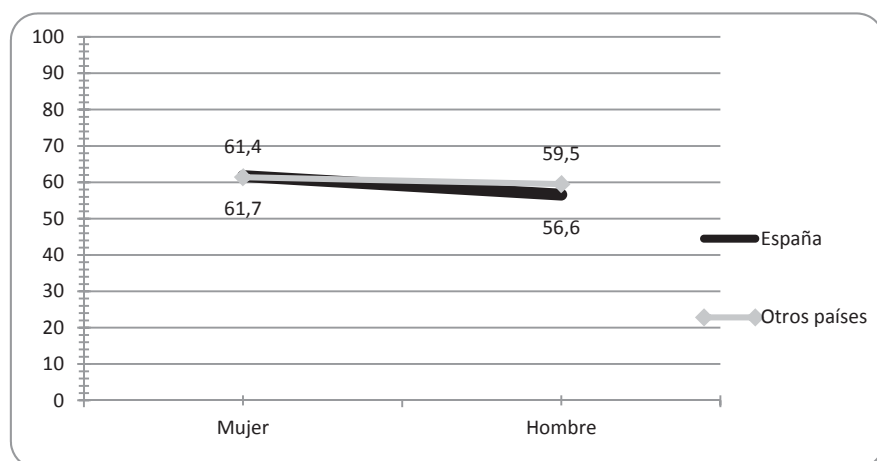


Figura 71. Comparación de medias entre grupos por género, curso y de nacimiento. Subescala de Democracia.

4.4 Conclusiones de los resultados con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

En el presente capítulo hemos visto que en general, las representaciones que tienen estudiantes de Ed. Secundaria se encuentran más cercanas a la visión Cosmopolita de la ciudadanía que a la visión Tradicional. Esto ocurre tanto en la ECC como en las diferentes subescalas que la

componen. Sin embargo, es importante resaltar que son las valoraciones de estudiantes de 4º de ESO las que están más cercanas a la visión cosmopolita de la ciudadanía, tanto en la Escala de la Ciudadanía Cosmopolita como en las diferentes subescalas.

Por otra parte, los resultados del análisis factorial nos muestran que las agrupaciones de las distintas subescalas tienden a ser muy similares entre las diferentes variables evaluadas (género y país de origen). En cuanto a la variable curso, las agrupaciones de las dimensiones tienden a variar ligeramente.

De modo que, con carácter general, puede decirse que observamos que las diez subescalas de la ciudadanía cosmopolita se agrupan en torno a dos factores o dimensiones diferentes. Un primer factor en el que se sitúan los aspectos sociales y los relacionados con los derechos de la ciudadanía, y un segundo factor formado por los aspectos políticos y económicos.

Las agrupaciones de las distintas subescalas de la ciudadanía, encontradas en la muestra total de estudiantes en torno a uno de los factores puede decirse que es muy parecida a la hecha por los estudiantes de 4º de ESO, con excepción en este caso de la Subescala de Derechos Digitales. Es decir, los resultados del grupo de estudiantes de 4º de ESO tienden a asociar los Derechos Digitales con factores económicos y políticos de la ciudadanía, tales como la democracia, y la globalización, que con factores sociales y de derechos de la misma. Mientras que los resultados del conjunto la muestra de estudiantes, parecen asociar más los derechos digitales con los aspectos sociales y de derechos de la ciudadanía, tal como la justicia y los derechos humanos.

De otro lado encontramos que los resultados de los estudiantes de 2º de ESO permiten agruparlos en un factor de forma similar a la

agrupación de los resultados de la muestra general, con excepción de la Subescala de Diversidad. Estos resultados parecen indicar que los estudiantes de 2º de ESO parecen entender que la diversidad es un tema más asociado a dimensiones cercanas a un eje político como la democracia y la globalización, que con dimensiones sociales como los derechos humanos y la justicia.

En los resultados que muestran los efectos de la interacción entre variables hemos visto que aunque no hay interacción entre las variables, sí podemos ver que ser estudiante de 4º de ESO puede considerarse como una variable importante. Todas las puntuaciones obtenidas por este grupo, tanto de hombres como de mujeres son las más elevadas en la ECC. Sin embargo, resulta interesante ver que aunque los resultados señalan que las valoraciones hechas por las mujeres de 4º de ESO tienen una mayor tendencia cosmopolita que los hombres de todos los cursos, las puntuaciones obtenidas por el grupo de hombres de 4º de ESO son más elevadas que las de las mujeres de 3º y 2º de ESO.

En el análisis por subescalas de estas variables (curso y género), encontramos que en solo hay interacción en la Subescala de Desarrollo Sostenible (Ver Figura 59). Nuevamente observamos que los resultados de las mujeres son más cosmopolitas que los de los hombres, y que los resultados de los hombres de 4º son más elevados que el de las mujeres de los demás cursos. Sin embargo observamos que los hombres de 3º obtienen resultados más bajos que los hombres de 2º, pero en ningún caso más altos que el de las mujeres de esos cursos.

De igual forma podemos ver que aunque no hay interacción entre las variables curso y país de nacimiento, vemos que los resultados obtenidos por las y los estudiantes de 4º de ESO están más cercanos de una visión cosmopolita de la ciudadanía que la del resto de estudiantes.

Asimismo, vemos que los resultados de los estudiantes autóctonos son ligeramente más elevados que los alóctonos (Ver Figura 66).

Al realizar el análisis de interacción de las diferentes subescalas sólo lo encontramos en una de las subescalas de la ciudadanía, Migración. En esta subescala encontramos que las valoraciones de los y las estudiantes de 4º de origen migrante son más cercanas a la visión cosmopolita (Ver Tabla 94). En este análisis podemos ver claramente cómo ser estudiante de 4º de ESO y de origen migrante afecta la visión de la ciudadanía en la Subescala de Migración (Ver Figura 67).

En cuanto a las variables género y país de origen, encontramos interacción entre estas dos variables, señalando que las mujeres de origen no migrante tienen resultados más cercanos a la visión cosmopolita de la ciudadanía, que los hombres alóctonos (Ver Figura 67). De igual forma encontramos que hay interacción entre las dos variables para las Subescalas de Diversidad y Globalización, donde las mujeres autóctonas nuevamente tienen una visión más cosmopolita de la ciudadanía que el resto de estudiantes en estas dos subescalas.

Finalmente, en lo que se refiere a las interacciones entre las variables curso, género y país de origen podemos destacar que no hay interacción para la ECC, pero sí para la Subescala de Democracia. Estos resultados llaman la atención, ya que son las valoraciones de las mujeres de 3º de ESO de origen migrante las que tienen una mayor cercanía a la postura más cosmopolita.



Capítulo 5.

La representación de la Ciudadanía Cosmopolita de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria

De acuerdo con los objetivos de este trabajo y las hipótesis planteadas, en el presente capítulo analizaremos los resultados de las respuestas del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. De igual modo que hicimos en el capítulo anterior, guiaremos el análisis siguiendo el orden establecido en el capítulo 2.

En este capítulo vamos a contrastar las 4 hipótesis relativas a la representación de la ciudadanía cosmopolita que corresponden a los profesores que describimos en el capítulo 2 y que reproducimos a continuación. De esta forma podremos ir construyendo paso a paso la aceptación o rechazo de las mismas.

Tabla 101

Hipótesis en relación a los profesores de Educación Secundaria Obligatoria

Hipótesis	
1.	La representación de la ciudadanía del profesorado será progresivamente más compleja en función de su formación y de su experiencia docente. Al igual que con el nivel educativo de los estudiantes, la formación y experiencia docente son factores que pueden llegar a influir en la complejidad de las representaciones que tienen el profesorado en ejercicio y el profesorado en formación. Creemos que el profesorado con mayor formación y experiencia docente tiene una representación más cosmopolita de la ciudadanía que el profesorado en formación.
2.	El profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades mostrará una representación más cosmopolita que el de Ciencias (o CTIM, es decir Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) En este caso, puede esperarse que la formación especializada en Ciencias Sociales que han recibido les haga contar con mayores herramientas conceptuales y metodológicas para analizar de forma crítica las distintas situaciones y problemas sociales, políticos, económicos, medioambientales, etc. a los que nos enfrentamos actualmente en esta era global. De modo que en este caso serán más sensibles y por tanto más cercanos a representaciones cosmopolitas de la ciudadanía, de acuerdo a la postura teórica que planteamos en el capítulo 1.
3.	Esperamos encontrar representaciones más cosmopolitas en el profesorado que imparte las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (2º ESO) y Educación Ético-Cívica (4º ESO). Creemos que, dentro del grupo de profesores de Ciencias Sociales y Humanidades, quienes tienen que realizar un ejercicio de análisis tanto del currículo como de los diferentes temas y dimensiones que hacen parte de la ciudadanía, pueden tener una representación más global y cosmopolita. En relación a nuestra propuesta teórica, es más probable que ellos hayan podido analizar críticamente y reflexionar con mayor profundidad sobre temas relacionados con los diferentes componentes de la ciudadanía.
4.	Por último, esperamos encontrar que los estudiantes y docentes de Educación Secundaria tendrán representaciones diferentes sobre la ciudadanía en función de su nivel formativo y educativo. Es de esperar que la representación del profesorado sea sustancialmente más cosmopolita que la de los estudiantes de Educación Secundaria.

5.1 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por las y los profesores de Educación Secundaria en función del nivel de experiencia docente

De acuerdo con nuestra cuarta hipótesis de trabajo, vamos a analizar los resultados obtenidos por el conjunto de la muestra de profesores de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello vamos a comparar las representaciones que tienen sobre la ciudadanía entre el profesorado con experiencia docente y el profesorado en formación.

5.1.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.

La distribución de la muestra de profesores con experiencia docente y profesores en formación se puede observar en la Figura 72.

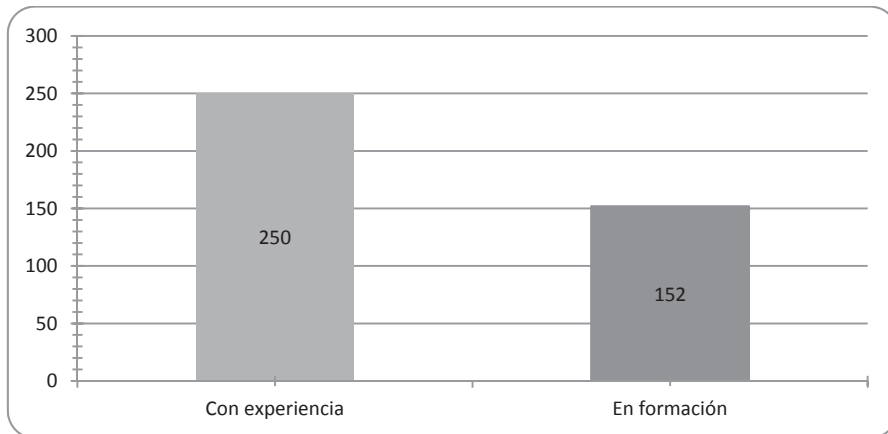


Figura 72. Distribución de la muestra de profesores.

En la Figura 73 podemos observar el valor medio en la ECC de cada uno de los dos grupos. Ambos grupos están muy cerca de la visión cosmopolita de la ciudadanía.

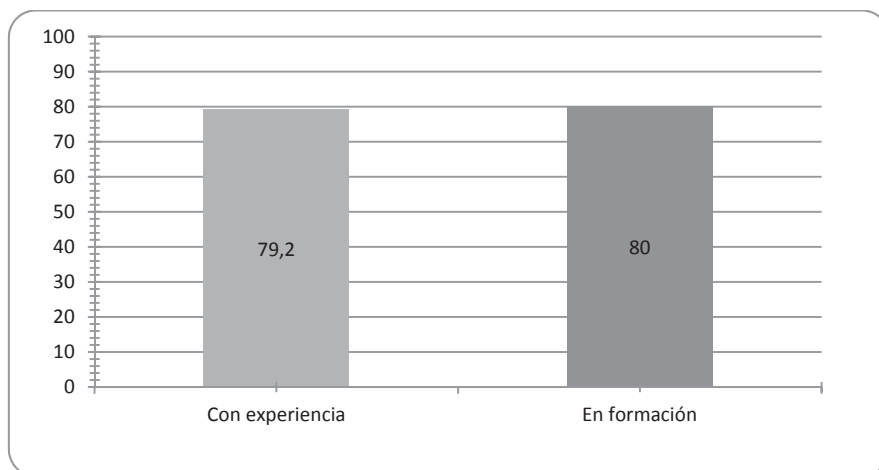


Figura 73. Puntuación media del IC en la ECC para los profesores en formación y con experiencia docente.

Dado que nuestro principal interés es conocer la representación que tienen los y las profesoras de Ed. Secundaria sobre la ciudadanía, analizaremos las diferencias existentes entre los profesores de acuerdo a su experiencia docente por medio de un análisis de varianza. Como podemos observar en la Tabla 102, no encontramos diferencias significativas entre los dos grupos en la ECC, ($F_{1, 400}=1.069$, $p \leq 0.302$). Es decir que no hemos encontrado diferencias significativas en la puntuación media obtenida por estos dos tipos de profesores, en activo y en formación.

Tabla 102

Análisis de varianza del IC en la ECC por nivel de experiencia docente. (Experiencia vs. Formación)

	Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	70.751	1	70.751	1.069	0.302
Intra grupo	26480.887	400	66.202		
Total	26551.637	401			

La puntuación media en la escala general es de 79.5 y la desviación típica 8.1. Si representamos los resultados obtenidos en el análisis de varianza por los grupos en la ECC, encontraremos que la puntuación media de los dos grupos se sitúa en la mitad derecha de la escala, dado que en ambos casos obtienen puntuaciones muy superiores a 50, como se aprecia en la Figura 74.

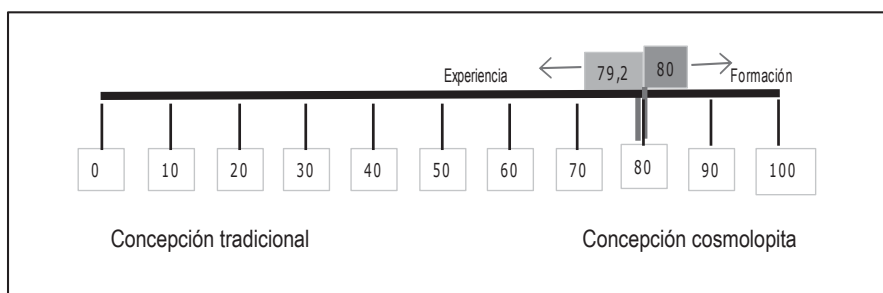


Figura 74. Representación del IC en la ECC por nivel de experiencia docente.

De la misma forma en que hicimos en los análisis de los resultados de los estudiantes y con el fin de conocer cómo se distribuye la muestra de profesores ante las concepciones de ciudadanía hemos clasificado las respuestas de los participantes en rangos, según los percentiles como muestra la Tabla 103.

Tabla 103
Valores de los percentiles para la ECC

Percentil	Valor
25	75.12
50	80.55
75	85.50

En la Figura 75 podemos observar los porcentajes de sujetos de cada uno de los dos grupos en cada uno de los cuartiles. En la parte superior de las barras encontramos los porcentajes correspondientes a los y las profesores con experiencia. En la parte media de las barras encontramos los porcentajes de las y los profesores en formación.

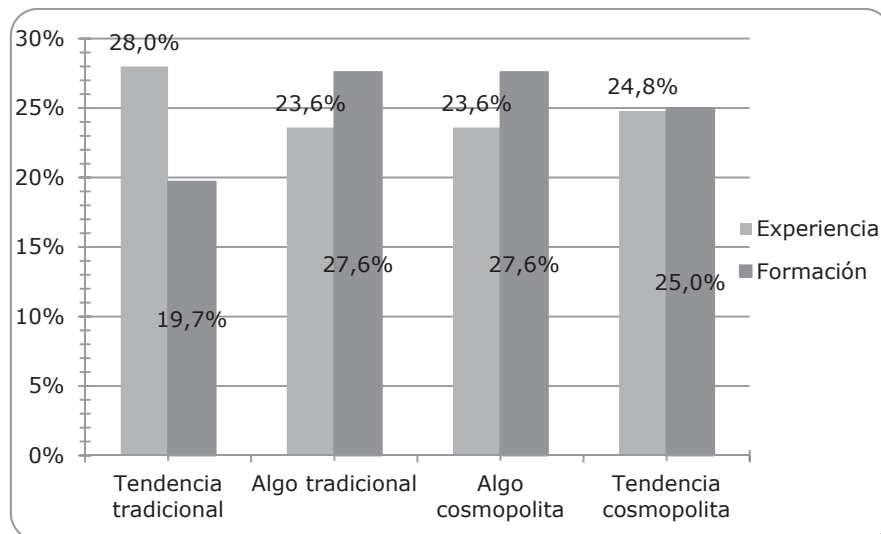


Figura 75. Distribución por cuartiles del IC entre los profesores según su nivel de experiencia docente.

Como podemos observar en la Figura 74, la muestra de los dos grupos está repartida casi de forma homogénea entre las cuatro tendencias en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita. En consonancia con ello, de acuerdo con los resultados del chi cuadrado ($\chi^2_3=3.819$, $p \leq 0,2820$), no hay diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, podemos observar que si agrupamos los porcentajes de las dos opciones más cosmopolitas, el profesorado con experiencia docente acumula el 48.4% de sus valoraciones. Esta valoración contrasta con la de los profesores en formación, quienes acumulan un porcentaje similar, pero en las tendencias cosmopolitas (52.6%), pero ligeramente superior

De este primer análisis podemos concluir que no hay diferencias en las concepciones de ciudadanía cosmopolita entre los profesores con experiencia docente y los profesores en formación. Aunque en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita vemos en ambos grupos puntuaciones muy elevadas, por encima de 70, la distribución por cuartiles es muy similar en todas las opciones.

Por tanto, podemos concluir que la experiencia docente no da lugar representaciones de la ciudadanía más cosmopolita. De hecho, el primer cuartil, que engloba a los profesores con una tendencia más tradicional, encontramos una mayor proporción de profesores en ejercicio.

5.1.2. Resultados en las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita.

A continuación vamos a analizar cada una de las Subescalas los resultados obtenidos por los profesores en ejercicio y en formación en cada una de las Subescalas de la ciudadanía.

Para analizar las diferencias entre las puntuaciones de los dos tipos de profesores Subescala se realizó un análisis de varianza independiente para cada una de las diez Subescalas Posteriormente, como hicimos en el caso de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita, calculamos el porcentaje de profesores de cada grupo en cada uno de los cuatro intervalos formados por los tres cuartiles, con el fin de. Finalmente, calculamos el chi cuadrado general para ver si hay diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones en ambos grupos.

En la Figura 76 presentamos el número de profesores en cada grupo, distribuidos en tres grupos Como se puede observar, y era de esperar, casi todos los profesores en formación tienen edades comprendidas entre 22 y 37 años. En el caso de los profesores en ejercicio, el grupo de edad más numeroso se encuentra en el intervalo comprendido entre

38 y 57 años, lo que nos permite afirmar que, respecto a esta variable, la muestra puede considerarse, grosso modo, a su población.



Figura 76. Frecuencia de los grupos de edad de los profesores según su nivel de experiencia docente.

A continuación, se presentan y se comentan los resultados de los análisis de varianza de las diez subescalas. En la Tabla 104 se presenta información sobre la puntuación media obtenida por cada grupo de profesores en cada una de las 10 subescalas así como la relativa a la ECC.

Tabla 104

Puntuaciones medias y desviación estándar de cada subescala por grupo de profesores

Grupo Dimensiones	Profesores con experiencia		Profesores en formación		TOTAL	
	X	Sd.	X	Sd.	X	Sd.
Democracia	62.84	22	62.76	19.86	62.81	21.19
Diversidad	82.23	20.80	87.24	15.8	84.13	19.2
Globalización	79.55	15.39	78	12.9	78.96	14.5
Desarrollo Sostenible	91.18	14.65	90.2	15.88	90.81	15.11
Imperio, Imperialismo y Poder	84.3	18.84	82.23	20.88	83.52	19.64
Migración	82.8	22.94	83.92	21.69	83.22	22.46
Derechos Humanos	66.7	12.92	66.38	14.39	66.58	13.48
Prejuicio	88.5	14.64	90.57	15.5	89.28	14.98
Justicia	78.69	16.81	79.51	16.59	79	16.71
Derechos Digitales	75.48	17.67	80.1	15.2	77.22	16.91
ECC	79.22	8.52	80.1	7.47	79.55	8.14

A continuación veremos el análisis de cada una de las subescalas por separado.

5.1.2.1 Democracia

El análisis de varianza para la Subescala de Democracia, señala que no hay diferencias significativas entre los grupos (experiencia y formación) ($F_{1,400} = 0.001$, $p \leq 0.972$).

En la Tabla 105 podemos observar los percentiles establecidos para la Subescala de Democracia.

Tabla 105
Valores de los percentiles para la Subescala de Democracia

Percentil	Valor
25	48.62
50	65.28
75	81.95

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3=0.114$, $p\leq 0.990$). En la Tabla 106 observamos que en ambos grupos de profesores (con experiencia docente y en formación), el mayor porcentaje se ubica en la visión algo tradicional de la ciudadanía obteniendo en ambos casos valores muy similares.

Tabla 106
Distribución por rangos para la Subescala de Democracia. Profesores con experiencia docente y en formación

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Experiencia	17.6%	34%	17.6%	30.8%
Formación	17.1%	34.9%	18.4%	29.6%

En la Figura 77 podemos observar representada la ubicación de cada grupo de profesores en la ECC para la Subescala de Democracia, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno.

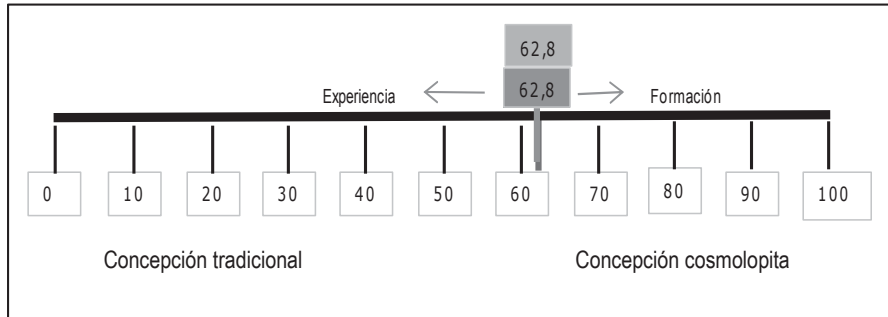


Figura 77. Representación del IC en la Subescala de Democracia por nivel de experiencia docente.

5.1.2.2. Diversidad

El análisis de varianza para la Subescala de Diversidad señala que en este caso hay diferencias significativas entre los grupos siendo más altas en el grupo de los profesores en formación que el grupo con experiencia. ($F_{1, 400} = 6.522$, $p \leq 0.011$).

La puntuación media en esta escala es de 84.1 y la desviación típica 19.2. En la Tabla 107 podemos observar los percentiles establecidos para la Subescala de Diversidad.

Tabla 107
Valores de los percentiles para la Subescala de Diversidad

Percentil	Valor
25	72.92
50	88.89
75	100

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado, no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_{3}= 10.335$, $p \leq 0.16$). En la Tabla 108 observamos que en ambos grupos de profesores, el mayor porcentaje se ubica en la tendencia cosmopolita de la ciudadanía, siendo más elevado el porcentaje de las y los profesores en formación. Además llama la atención que en el intervalo correspondiente a la tendencia tradicional, sea mayor el número de profesores con experiencia docente.

Tabla 108

Distribución por rangos para la Subescala de Diversidad. Profesores con experiencia docente y en formación

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Experiencia	31.2%	14%	18.4%	36.4%
Formación	21.1%	9.9%	29.6%	39.5%

En la Figura 78 podemos ver representada la ubicación de cada grupo de profesores en la ECC para la Subescala de Diversidad, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno. Es posible que estos resultados estén influenciados por el hecho de que las y los profesores en Formación reciben materias de Atención a la Diversidad, a la cual se le da una gran importancia en el currículo actual del Máster Universitario de Educación Secundaria y Bachillerato Obligatorio de la Universidad Autónoma de Madrid.

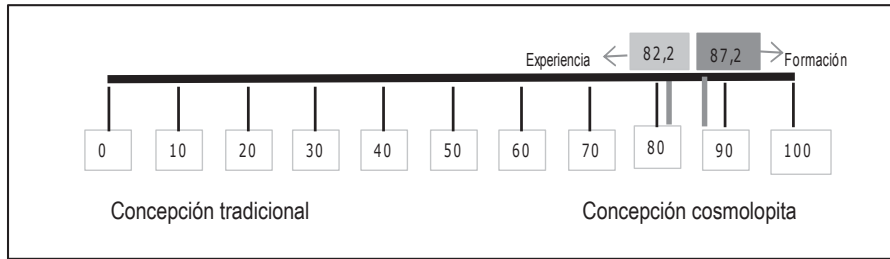


Figura 78. Representación del IC en la Subescala de Diversidad por nivel de experiencia docente.

5.1.2.3. Globalización

El análisis de varianza para la Subescala de Globalización, señala que no hay diferencias significativas entre los 2 grupos (con experiencia docente y en formación) ($F_{1,400} = 1.077$, $p \leq 0.300$).

En la Tabla 109 podemos observar los percentiles establecidos para esta subescala.

Tabla 109
Valores de los percentiles para la Subescala de Globalización

Percentil	Valor
25	66.67
50	85.41
75	85.41

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_{3} = 13.197$, $p \leq 0.004$). En la Tabla 110 observamos que en ambos grupos de profesores (con experiencia docente y en formación), el mayor porcentaje se ubica en la visión algo cosmopolita de la ciudadanía, siendo más elevado el porcentaje de las y los profesores en formación, aunque el porcentaje de profesores agrupados en la tendencia cosmopolita es mayor en el caso de los profesores con

experiencia. Este cruce de porcentajes, genera la existencia de diferencias estadísticamente significativas, algo que sucede en el caso de las medias

Tabla 110

Distribución por rangos para la Subescala de Globalización. Profesores con experiencia docente y en formación

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Experiencia	17.2%	20%	46%	16.8%
Formación	19.1%	17.8%	57.9%	5.3%

En la Figura 79 podemos ver representada la ubicación de cada grupo de profesores en la ECC para la Subescala de Globalización, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno.

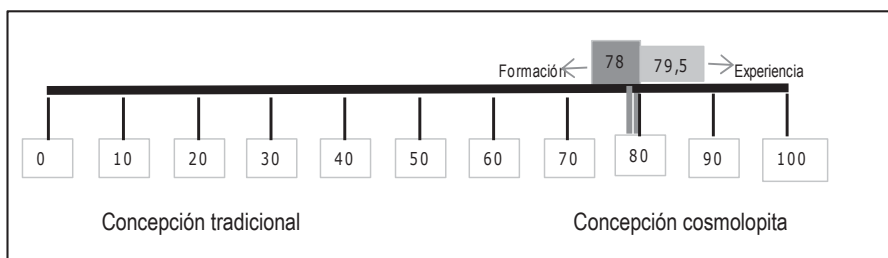


Figura 79. Representación del IC en la Subescala de Globalización por nivel de experiencia docente.

5.1.2.4. Desarrollo Sostenible

El análisis de varianza para la Subescala de Desarrollo Sostenible señala que no hay diferencias significativas entre los grupos (experiencia y formación) ($F_{1,400} = 0.396$, $p \leq 0.529$).

En esta escala encontramos que por el tipo de puntuaciones obtenidas por los grupos, no podíamos realizar una agrupación de 4 rangos.

A diferencia de la ECC y de algunas de las otras subescalas, las puntuaciones en la Subescala de Desarrollo Sostenible son muy elevadas. Los percentiles se distribuyen como podemos observar en la Tabla 111.

Tabla 111
Valores de los percentiles para la subescala de Desarrollo Sostenible

Percentil	Valor
25	81.25
50	100
75	100

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_{1=0.057}$, $p \leq 0.447$). En la Tabla 112 observamos que las altas puntuaciones dadas por las y los profesores en esta subescala han determinado solo dos rangos. Ambos rangos se ubican en la visión cosmopolita de la ciudadanía.

Tabla 112
Distribución por rangos para la Subescala de Desarrollo Sostenible. Profesores con experiencia y en formación

Grupo	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Experiencia	32.4%	67.6%
Formación	33.6%	66.4%

En la Figura 80 podemos ver representada la ubicación de cada grupo de profesores en la ECC para la Subescala de Desarrollo Sostenible, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno. Como podemos observar en el caso de esta Subescala probablemente se produce un efecto techo, no apreciándose, por tanto diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

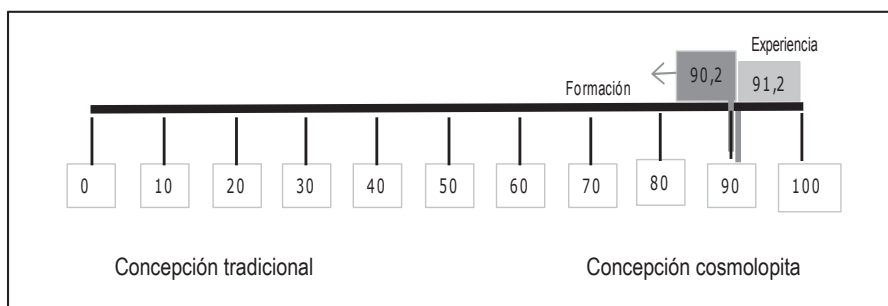


Figura 80. Representación del IC en la Subescala de Desarrollo Sostenible por nivel de experiencia docente.

5.1.2.5. Imperialismo

El análisis de varianza para la Subescala de Imperialismo señala que no hay diferencias significativas entre los grupos (con experiencia docente y en formación) ($F_{1,400} = 1.042$, $p \leq 0.308$).

Como en caso de la anterior subescala, encontramos que por el tipo de puntuaciones obtenidas por los grupos, tampoco podíamos realizar una agrupación de 4 rangos. A diferencia de la escala general y de algunas de las otras subescalas, las puntuaciones en la Subescala de Imperialismo son muy elevadas, por lo que hemos hecho una división en tres rangos. Los percentiles se distribuyen como podemos observar en la Tabla 113.

Tabla 113
Valores de los percentiles para la Subescala de Imperialismo

Percentil	Valor
25	66.67
50	100
75	100

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado, no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_{2=2.023}$, $p \leq 0.364$). En la Tabla 114 observamos que la mitad de las valoraciones de las y los profesores de Educación Secundaria, tanto en formación como con experiencia docente se encuentran en la tendencia cosmopolita de la ciudadanía.

Tabla 114
Distribución por rangos para la Subescala de Imperialismo. Profesores con experiencia docente y en formación

Grupo	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Experiencia	33.6%	13.6%	52.8%
Formación	38.8%	11.2%	50%

En la Figura 81 podemos ver representada la ubicación de cada grupo de profesores en la ECC para la Subescala de Imperialismo, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno.

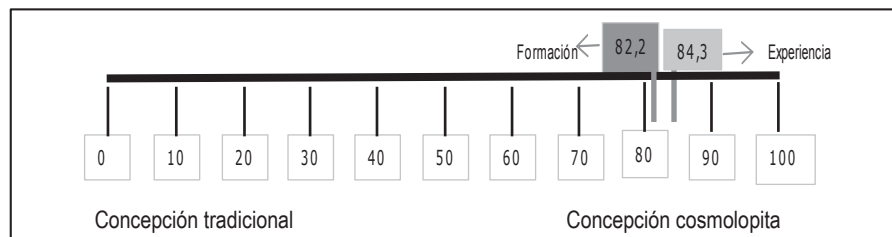


Figura 81. Representación del IC en la Subescala de Imperialismo por nivel de experiencia docente.

5.1.2.6. Migración

El análisis de varianza para la Subescala de Migración señala que no hay diferencias significativas entre los grupos (con experiencia docente y en formación) ($F_{1,400} = 0.234$, $p \leq 0.629$).

En esta subescala encontramos que por el tipo de puntuaciones obtenidas por los grupos, no podíamos realizar una agrupación de 4 rangos. Al igual que en la Subescala de Imperialismo las puntuaciones en la Subescala de Migración son muy elevadas, por lo que hemos hecho una división en tres rangos. Los percentiles se distribuyen como podemos observar en la Tabla 115.

Tabla 115
Los percentiles para la Subescala de Migración

Percentil	Valor
25	70.84
50	100
75	100

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado, no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_{2} = 0.187$, $p \leq 0.911$). En la Tabla 116 observamos que al igual que en la Subescala de Imperialismo más de la mitad de las valoraciones de las y los profesores de Educación Secundaria, tanto en formación como con experiencia docente se encuentran en la tendencia cosmopolita de la ciudadanía. No obstante, teniendo en cuenta la reciente, en términos cronológicos, presencia de un porcentaje de estudiantes alóctonos relevante en los centros de Ed. Secundaria, este resultado nos parece interesante. Por una parte, podría esperarse que los profesores en formación tuvieran una perspectiva más cosmopolita en

esta Subescala en función de su formación en todo tipo de diversidad. Por otra parte, podría esperarse que los profesores en ejercicio, precisamente por tener experiencia directa con estos estudiantes fueran más sensibles a una visión más cosmopolita. En todo caso, conviene señalar que en ambos grupos no se puede considerar como relevante la tendencia más tradicional.

Tabla 116

Distribución por rangos para la Subescala de Migración. Profesores con experiencia docente y en formación

Grupo	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Experiencia	30.4%	14%	55.6%
Formación	26.3%	17.8%	55.9%

En la Figura 82 podemos ver representada la ubicación de cada grupo de profesores en la ECC para la Subescala de Migración, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno y su gran cercanía.

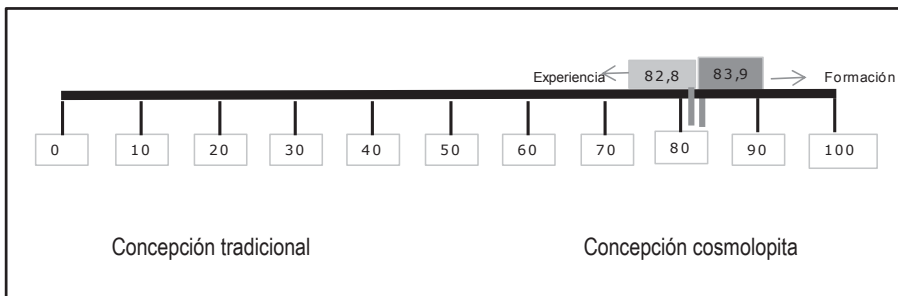


Figura 82. Representación del IC en la Subescala de Migración por nivel de experiencia docente.

5.1.2.7. Derechos humanos

El análisis de varianza para la Subescala de Derechos Humanos señala que no hay diferencias significativas entre los grupos (con experiencia docente y en formación) ($F_{1,400} = 0.053$, $p \leq 0.819$).

La puntuación media en esta escala es de 66.6 y la desviación típica 13.5. En la Tabla 117 podemos observar los percentiles establecidos para la subescala de Derechos Humanos, no permiten describir 4 intervalos sino sólo tres, ya que se solapan los valores de los percentiles 25 y 50. Subescala

Tabla 117
Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Humanos

Percentil	Valor
25	66.67
50	66.67
75	82.25

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_{3} = 1.474$, $p \leq 0.688$). En la Tabla 118 observamos que en ambos grupos de profesores, el mayor porcentaje se ubica en la visión algo tradicional de la ciudadanía. Llama atención este resultado debido a que es la única subescala en la que se dan estos resultados.

Tabla 118
Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Humanos. Profesores con experiencia docente y en formación

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Tendencia cosmopolita
Experiencia	16.4%	56%	27.6%
Formación	17.1%	53.9%	28.9%

En la Figura 83 podemos ver representada la ubicación de cada grupo de profesores en la ECC para la Subescala de Derechos Humanos, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno.

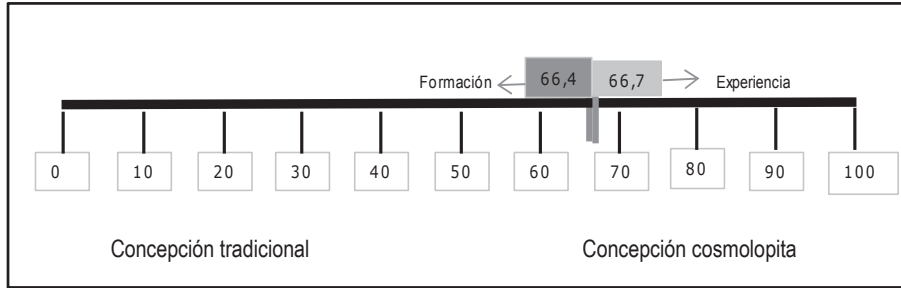


Figura 83. Representación del IC en la Subescala de Derechos Humanos por nivel de experiencia docente.

Como vemos en la Figura 83, las puntuaciones de la muestra de profesores en esta escala es más baja que en la de cualquier otra subescala. Esto no significa que lleguen a puntuaciones cercanas a una visión tradicional, pero sí a visiones más intermedias que cosmopolitas. Es un resultado que requiere una conformación por estudios ulteriores, dada la pertinencia de esta Subescala y, en general de la promoción de los Derechos Humanos por parte de los profesores, tanto en formación como en ejercicio. Parecería que los docentes se representan esta dimensión de un modo más tradicional que las otras nueve.

5.1.2.8. Prejuicio

El análisis de varianza para la Subescala de Prejuicio señala que no hay diferencias significativas entre los grupos (con experiencia docente y en formación) ($F_{1,400} = 1.809$, $p \leq 0.179$).

En esta subescala encontramos que por el tipo de puntuaciones obtenidas por los grupos, no podíamos realizar una agrupación de 4 percentiles. Al igual que en las Subescalas de Imperialismo y Migración las

puntuaciones en la Subescala de Prejuicio son muy elevadas, solapándose los percentiles 50 y 75, por lo que hemos hecho una división en tres percentiles. Los percentiles se distribuyen como podemos observar en la Tabla 119.

Tabla 119
Valores de los percentiles para la Subescala de Prejuicio

Percentil	Valor
25	80.55
50	100
75	100

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado, no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_{2=}$ 4.460, $p \leq 0.108$). En la Tabla 120 observamos que al igual que en las Subescalas de Imperialismo y Migración más de la mitad de las valoraciones de las y los profesores de Educación Secundaria, tanto en formación como con experiencia docente se encuentran en la tendencia cosmopolita de la ciudadanía. Dadas las puntuaciones tan elevadas hemos eliminado la categoría de tendencia tradicional, ya que consideramos que ninguna de sus valoraciones correspondería con esta opción.

Tabla 120

Distribución por rangos para la Subescala de Prejuicio. Profesores con experiencia docente y en formación

Grupo	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Experiencia	41.2%	4%	54.8%
Formación	29.6%	5.3%	65.1%

En la Figura 84 podemos ver representada la ubicación de cada grupo de profesores en la ECC para la Subescala de Prejuicio, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno.

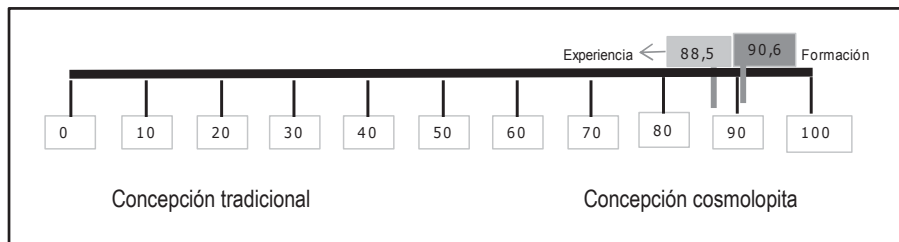


Figura 84. Representación del IC en la Subescala de Prejuicio por nivel de experiencia docente.

5.1.2.9. Justicia

El análisis de varianza para la Subescala de Justicia señala que no hay diferencias significativas entre los grupos (con experiencia docente y en formación) ($F_{1,400} = 0.230$, $p \leq 0.632$).

En la Tabla 121 podemos observar los percentiles establecidos para la Subescala de Justicia.

Tabla 121
Valores de los percentiles para la Subescala de Justicia

Percentil	Valor
25	66.67
50	77.78
75	97.92

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_{3=}$ 1.130, $p \leq 0.770$). En la Tabla 122 observamos que la Subescala de Justicia muestra diferencias en la agrupación de las valoraciones por parte de los profesores de acuerdo a su experiencia docente. Las valoraciones de los profesores con experiencia docente se ubican principalmente en la tendencia cosmopolita, mientras que las de los profesores en formación lo hacen en la visión algo tradicional de la ciudadanía.

Tabla 122
Distribución por rangos para la Subescala de Justicia. Profesores con experiencia docente y en formación

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Experiencia	26%	29.6%	13.6%	30.8%
Formación	23.7%	33.6%	11.2%	31.6%

En la Figura 85 podemos ver representada la ubicación de cada grupo de profesores en la ECC para la Subescala de Justicia, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno.

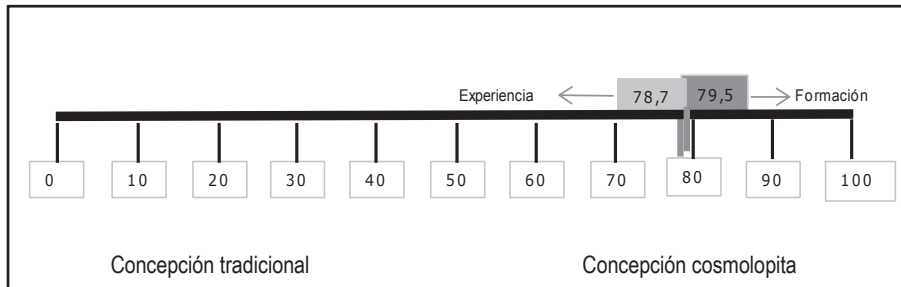


Figura 85. Representación del IC en la Subescala de Justicia por nivel de experiencia docente.

5.1.2.10. Derechos digitales

El análisis de varianza para la Subescala de Derechos Digitales señala que hay diferencias significativas entre los grupos (con experiencia docente y en formación) ($F_{1,400} = 7.138$, $p \leq 0.008$), siendo superiores las puntuaciones obtenidas por el grupo de profesores en formación.

En la Tabla 123 podemos observar los percentiles establecidos para esta subescala.

Tabla 123

Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Digitales

Percentil	Valor
25	62.50
50	78.47
75	84.03

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_{3} = 7.428$, $p \leq 0.059$). En la Tabla 124 observamos que el porcentaje más elevado de las valoraciones de la muestra de profesores tanto con experiencia docente como en formación se ubican en la visión algo tradicional de la ciudadanía.

Tabla 124

Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Digitales. Profesores con experiencia docente y en formación

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Experiencia	29.6%	32.8%	18%	19.6%
Formación	21.7%	27%	25%	26.3%

En la Figura 86 podemos ver representada la ubicación de cada grupo de profesores en la ECC para la Subescala de Derechos Digitales, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada uno. En este caso, cabe explicar el resultado en función del efecto cohorte y de la mayor formación recibida en esta área por los profesores en formación.

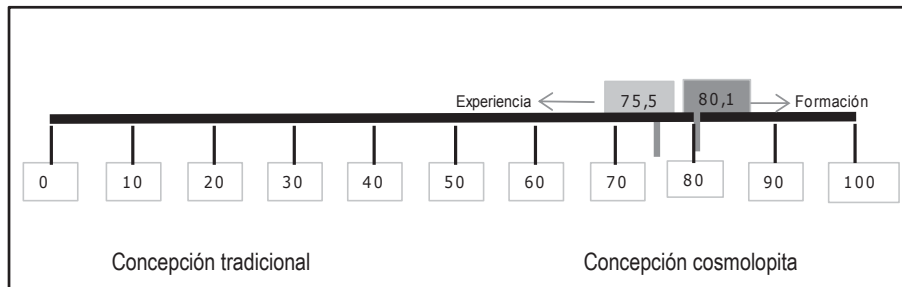


Figura 86. Representación del IC en la Subescala de Derechos Digitales por nivel de experiencia docente.

5.1.2.11 Análisis de las diferencias entre profesores en formación y con experiencia

A lo largo de las páginas anteriores hemos podido observar que solo en dos subescalas encontramos diferencias significativas: Diversidad y Derechos Digitales. En la Figura 87 podemos ver las valoraciones medias de cada grupo de profesores.

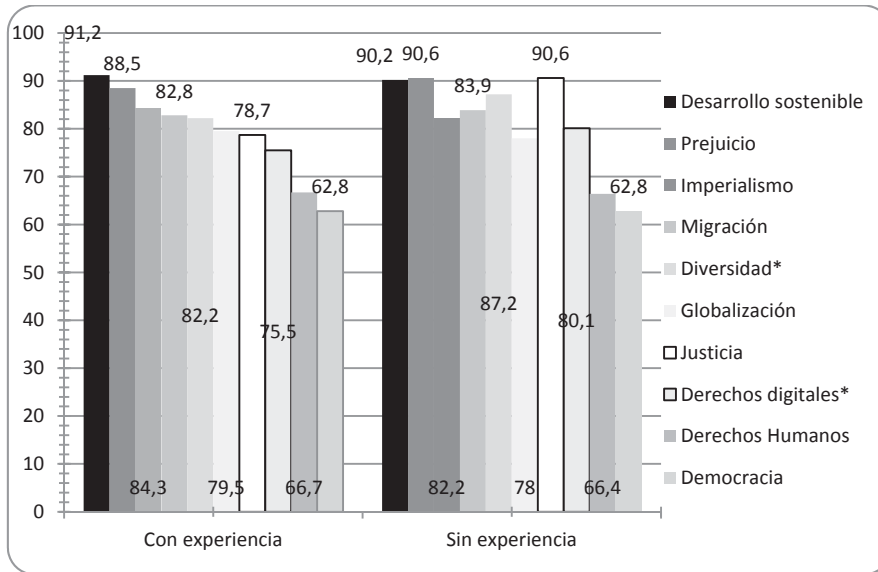


Figura 87. Comparación de medias para todas las subescalas. Profesores con experiencia docente y profesores en formación.

En cuanto a las subescalas que presentan diferencias significativas, observamos que las valoraciones medias del grupo de profesores en formación obtienen las puntuaciones más cercanas a la tendencia cosmopolita: Diversidad y Derechos Digitales. Por otra parte, en otras tres Subescalas el profesorado en formación obtiene puntuaciones más cosmopolitas que el profesorado con experiencia docente: Migración, Prejuicio, Justicia y. Y, en consecuencia, en otra cinco Subescalas, si bien no hay diferencias significativas, los profesores en ejercicio obtienen puntuaciones más cercanas al extremo cosmopolita de la ECC.

En el caso de la Subescala de Derechos Digitales, es posible que esta situación se deba a que los profesores en formación pueden estar más familiarizados y sentirse más cercanos al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y por tanto a los conceptos de ciudadanía digital. En el caso de la Subescala de Diversidad, consideramos que es

posible que este influenciado por el hecho de que los profesores en formación estaban cursando el Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Una de las asignaturas que se imparte es la atención a la diversidad, esta asignatura se trabaja, entre otros temas, la valoración de la diversidad familiar.

5.1.3 Análisis factorial de las subescalas por nivel de experiencia docente.

Al igual que hicimos en el capítulo anterior con los resultados de los estudiantes de Ed. Secundaria Obligatoria, queremos analizar cómo se agrupan las subescalas que componen la ECC en los dos grupos de profesores. En este apartado analizaremos esas agrupaciones por la variable nivel de experiencia docente (en formación o con experiencia docente).

Hemos realizado un análisis factorial para cada grupo de profesores (en formación y con experiencia docente), y un análisis factorial con toda la muestra de profesores. Para poder hacer el análisis comparable con los resultados de los estudiantes, hemos hecho los análisis forzando la extracción de dos factores. Mostraremos los resultados desde lo general a lo particular, de esta forma veremos primero la agrupación general de la muestra de profesores y después la realizada por cada uno de los grupos (formación y experiencia).

Realizamos la prueba KMO y Bartlett para toda la muestra de profesores, antes de realizar el análisis factorial. La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) para este grupo es positiva con un coeficiente de 0.727, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *medio*. La prueba de Bartlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 125).

Tabla 125
Resultados test KMO y Barlett para toda la muestra de profesores

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.727
Prueba de esfericidad de Barlett	Chi cuadrado aprox.	268.766
	gl.	45
	Sig.	0.000

En la Tabla 126 vemos las agrupaciones hechas en toda la muestra de profesores. Los dos factores explican el 33.7% de la varianza.

Tabla 126
Extracción de componentes rotados para toda la muestra de profesores

Matriz de Componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Diversidad	0.664	0.095
Democracia	0.589	0.097
Justicia	0.551	0.097
Migración	0.539	0.374
Derechos digitales	0.533	-0.347
Derechos humanos	-0.036	0.629
Imperialismo	0.183	0.543
Desarrollo sostenible	0.321	0.469
Prejuicio	0.213	0.445
Globalización	-0.057	0.339

La Tabla 126 nos muestra los 2 factores para la muestra total de profesores. Vemos que cada factor está compuesto por 5 subescalas. El

primer factor explica el 18.5% de la varianza e incluye las Subescalas de Diversidad, Democracia, Justicia, Migración y Derechos Digitales. El segundo factor explica el 15.1% de la varianza y agrupa las Subescalas de Derechos Humanos, Imperialismo, Desarrollo Sostenible, Prejuicio y Globalización. Estos son aspectos más políticos de la ciudadanía.

A continuación presentamos el resultado del análisis factorial con la muestra de profesores con experiencia docente. La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) ofreció un coeficiente de 0.724, considerado por Dziuban y Shirkey (1974), como un valor *medio*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 127).

Tabla 127

Resultados test KMO y Barlett para el grupo de profesores con experiencia

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.724
	Chi cuadrado aprox.	200.534
Prueba de esfericidad de Barlett	gl.	45
	Sig.	0.000

El análisis factorial con rotación Varimax para este grupo (profesores con experiencia docente) explica el 34.8% de la varianza. En la Tabla 128 podemos observar que las valoraciones de los profesores con experiencia docente ubican en cada factor 5 subescalas de la ciudadanía. El primer factor explica el 19% de la varianza y agrupa las Subescalas de Imperialismo, Democracia, Derechos Digitales, Desarrollo Sostenible y Justicia. Este factor parece hacer alusión a la parte más política de la ciudadanía. El segundo factor explica el 15.8% de la varianza. Este factor parece tener un carácter más económico y social de la ciudadanía. En él

se agrupan las Subescalas de Prejuicio, Diversidad, Globalización, Migración y Derechos Humanos.

Tabla 128

Extracción de componentes rotados por nivel de experiencia docente (con experiencia)

Matriz de Componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Imperialismo	0.618	-0.010
Democracia	0.604	0.086
Derechos digitales	0.517	-0.294
Desarrollo sostenible	0.508	0.167
Justicia	0.457	0.280
Prejuicio	-0.050	0.688
Diversidad	0.395	0.519
Globalización	-0.048	0.507
Derechos humanos	0.149	0.370
Migración	0.490	0.494

En el caso del Análisis factorial de las agrupaciones de las diez dimensiones de la EC de los profesores en formación, al igual que con el grupo anterior, se realizaron las pruebas KMO y de Bartlett, antes de realizar el análisis factorial. La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) para este grupo es positiva con un coeficiente de 0.631, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *mediocre*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 129).

Tabla 129
Resultados test KMO y Barlett para el grupo de profesores en formación

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.631
Prueba de esfericidad de Barlett	Chi cuadrado aprox.	111.424
	gl.	45
	Sig.	0.000

En este análisis factorial con rotación Varimax los dos factores explican el 34% de la varianza. En la Tabla 130 observamos las valoraciones hechas por el profesorado en formación. Un primer factor agrupa 4 subescalas, el segundo factor agrupa 5 subescalas, y encontramos que la Subescala de Globalización no se asocia con ninguno de los factores.

Tabla 130
Extracción de componentes rotados por nivel de experiencia (en formación)

Matriz de Componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Imperialismo	0.728	-0.081
Prejuicio	0.657	0.120
Desarrollo sostenible	0.539	0.345
Derechos humanos	0.447	-0.025
Diversidad	-0.026	0.703
Justicia	0.010	0.595
Derechos digitales	-0.212	0.495
Democracia	0.287	0.475
Migración	0.357	0.463
Globalización	-0.070	-0.122

El primer factor, que explica el 17.1% de la varianza, agrupa las Subescalas de Imperialismo, Prejuicio, Desarrollo Sostenible y Derechos Humanos. Esta agrupación parece aludir a los aspectos políticos y económicos de la ciudadanía. El segundo factor, que explica el 16.9% de la varianza, comprende las Subescalas de Diversidad, Justicia, Derechos Digitales, Democracia y Migración. Esta agrupación parece aludir a los aspectos sociales de la ciudadanía.

En la Figura 88 podemos ver un resumen gráfico de los componentes de ambos factores tanto en la muestra total, como en las submuestras de profesores en formación y en ejercicio con los resultados de los profesores.

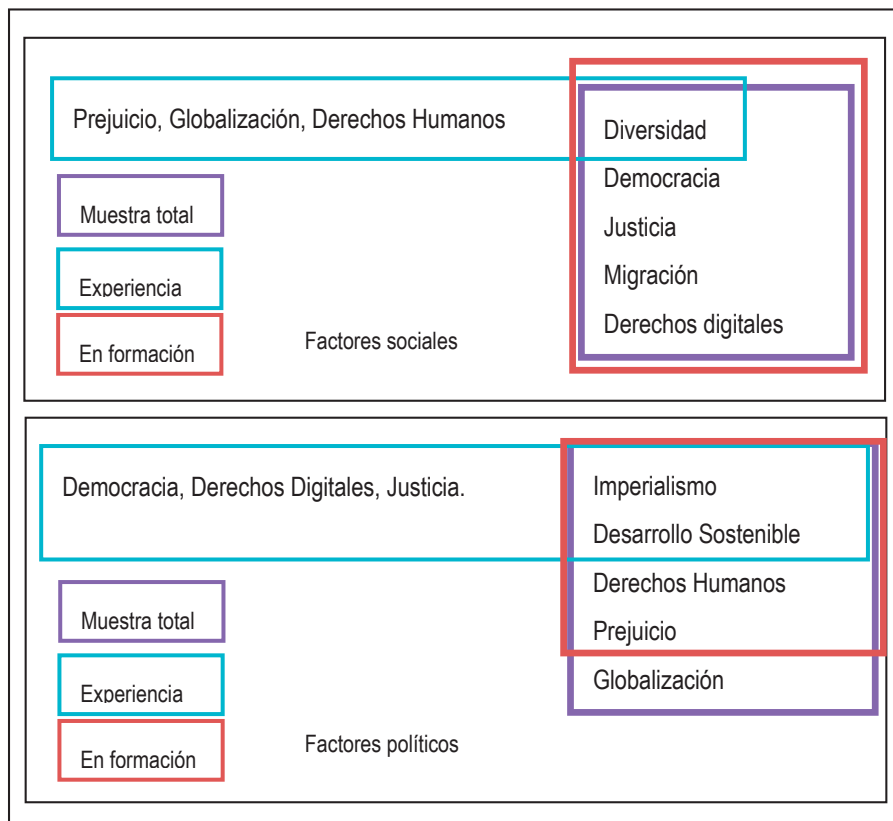


Figura 88. Agrupación por factores de las subescalas para la muestra de profesores.

Como se puede apreciar en esta Figura existen diferencias relevantes entre las agrupaciones de ambos factores en los dos grupos. En el caso de la agrupación denominada como Factores sociales, sólo existe coincidencia en ambos grupos en la existencia de concordancia entre las Subescalas de Diversidad. Por otra parte, en el caso de la agrupación etiquetada como Factores políticos, sólo existe concordancia en el caso de las Subescalas de Derechos Humanos y Prejuicio.

En conclusión, los resultados mostrados en este apartado señalan que debemos rechazar nuestra cuarta hipótesis. Cabía esperar que el profesorado con experiencia docente presentara una visión más cosmopolita de la ciudadanía que el profesorado en formación. Sin embargo, las valoraciones obtenidas por los profesores en formación están más cerca de la visión cosmopolita de la ciudadanía que la de los profesores con experiencia. Nosotros esperábamos que a mayor nivel de conocimiento y experiencia docente hubiera una mayor cercanía a una visión cosmopolita de la ciudadanía.

Si bien es cierto que solo encontramos diferencias significativas en dos de las subescalas, en ambas las valoraciones de los y las profesoras en formación eran más elevadas que las del grupo de profesores con experiencia docente. Además debemos tener en cuenta que aunque no haya habido diferencias significativas, en 5 de las 10 subescalas de la ciudadanía, al igual que en la ECC, el grupo de profesores en formación obtuvieron resultados más cercanos a la postura cosmopolita que los profesores con experiencia docente. Por otra parte las diferencias existentes que hemos encontrado al realizar los análisis factoriales de las agrupaciones de las diez Subescalas, nos permite sugerir la posible existencia de otro tipo de diferencias en las formas de representarse las distintas dimensiones de la Ciudadanía Cosmopolita por los profesores en ejercicio y los profesores en formación, que debería explorarse con más detalle en otros estudios.

5.2 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en función del género

Al igual que hicimos con la muestra de estudiantes, y de acuerdo con la segunda hipótesis de trabajo, vamos a analizar los resultados obtenidos por la muestra de profesores de Educación Secundaria Obligatoria en función del género.

5.2.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita en función del género.

La distribución de la muestra de profesores de Ed. Secundaria que participaron en el estudio por género se puede observar en la Figura 89. Las mujeres representan el 63.7% de la muestra de profesores de Educación Secundaria.

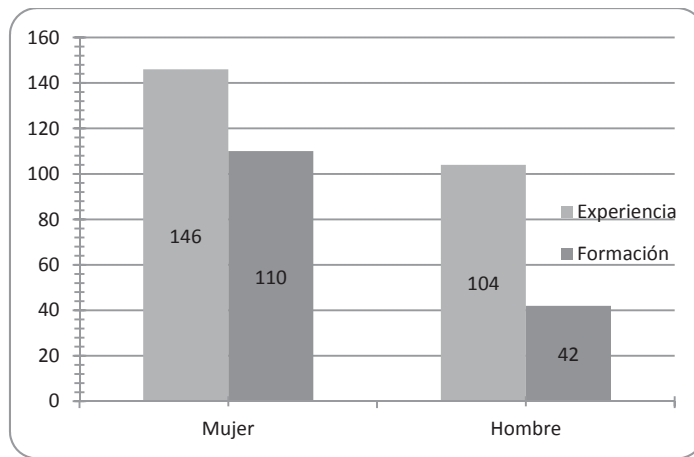


Figura 89. Distribución de la muestra de profesores por género.

Realizamos un análisis de varianza para calcular las diferencias entre los géneros en la ECC. Encontramos que no hay diferencias significativas entre las medias como podemos observar en la Tabla 131 ($F_{1,400} = 1.364$ $p \leq 0.243$).

Tabla 131
Análisis de varianza del IC en la ECC por género

	Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	90.259	1	90.259	1.364	0.243
Intra grupo	26461.378	400	66.153		
Total	26551.637	401			

En el análisis por género encontramos que las valoraciones obtenidas tanto por mujeres como por hombres están muy cerca la visión cosmopolita de la ciudadanía (ver Figura 90).

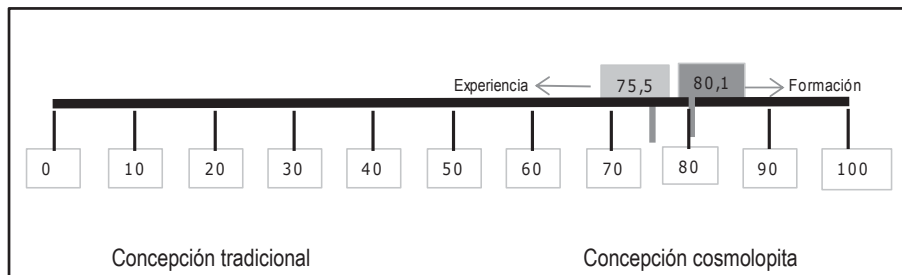


Figura 90. Representación del IC en la ECC en función del género.

De la misma forma en que hicimos en los análisis del apartado anterior hemos conformado 4 rangos de acuerdo al grado de cosmopolitismo. De esta forma conoceremos cómo se distribuye la muestra de profesores en función del género ante las concepciones de ciudadanía. En la Tabla 132 observamos los valores percentiles para la ECC.

Tabla 132
Valores de los percentiles para la ECC

Percentil	Valor
25	75.12
50	80.55
75	85.50

En la Figura 91 podemos observar los porcentajes que obtiene cada grupo en cada uno de los cuartiles.

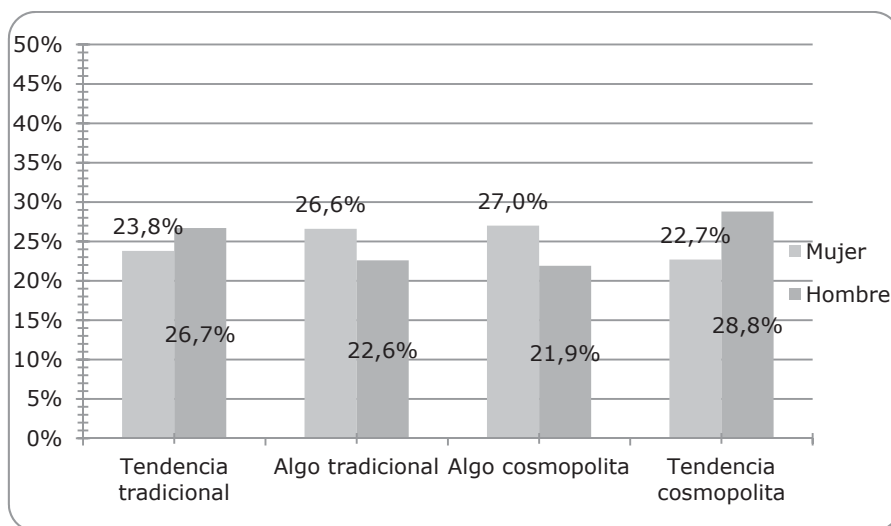


Figura 91. Distribución por cuartiles del IC entre los profesores en función del género.

Como podemos observar en la Figura 91, la muestra está repartida casi de forma homogénea en las cuatro categorías de la ECC.

Los resultados del chi cuadrado señalan que no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 3.225$, $p \leq 0.358$)

5.2.2 Resultados por subescalas en función del género.

Se realizó un análisis de varianza en función del género para cada una de las subescalas. En este análisis de varianza encontramos que en general las puntuaciones de los dos grupos son muy similares. En la Figura 92 podemos ver los resultados. Las puntuaciones que se encuentran en la parte superior de las barras representan los valores medios de las mujeres, mientras que las puntuaciones medias de los hombres aparecen en el medio de las barras.

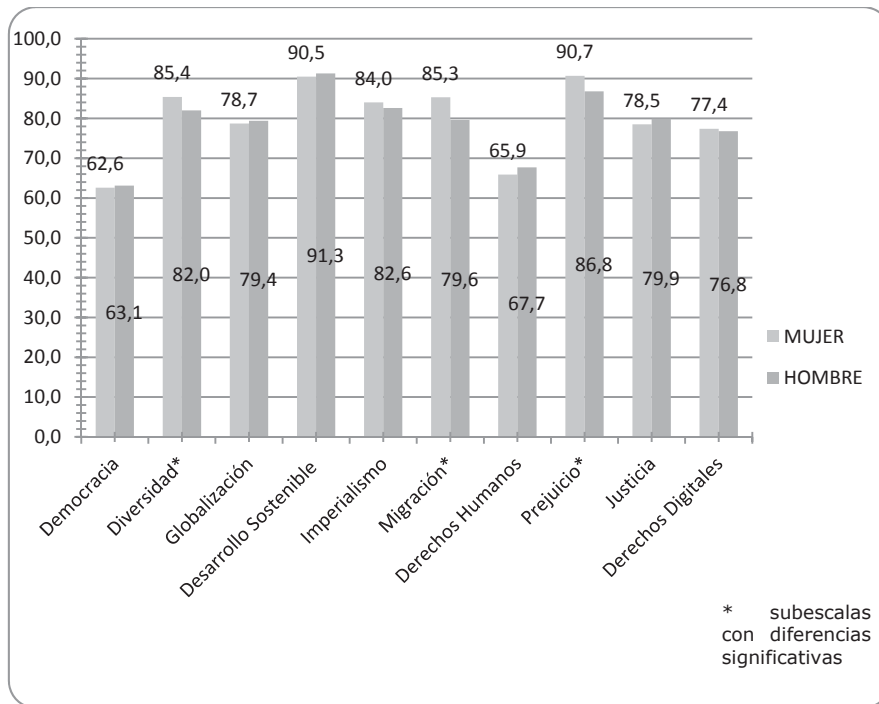


Figura 92. Diferencia de medias en los IC para cada una de las Subescalas de la Ciudadanía Cosmopolita por género.

En la Tabla 133 vemos las subescalas que representan diferencias significativas. Encontramos diferencias significativas sólo en 2 de las

Subescalas: Migración ($F_{1,400}=6,138, p\leq 0.014$) y Prejuicio ($F_{1,400}=6.130, p\leq 0.014$). En el caso de las otras 8 Subescalas no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 133

Análisis de varianza con diferencias significativas para las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita en función del género

Subescalas		Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Migración	Entre grupos	3056.726	1	3056.726	6.138	0.014
	Dentro del grupo	199212.622	400	498.032		
	Total	202269.349	401			
Prejuicio	Entre grupos	1358.473	1	1358.473	6.130	0.014
	Dentro del grupo	88647.880	400	221.620		
	Total	90006.352	401			

Este análisis contrasta con los resultados obtenidos en la muestra de estudiantes. En las valoraciones dadas por el profesorado de Educación Secundaria no hay diferencias entre los géneros. Las dos subescalas que señalan diferencias, indican que las mujeres están más cerca de una visión cosmopolita de la ciudadanía que los hombres en estos aspectos.

5.2.3. Análisis factorial de las subescalas por género.

Como hicimos en el caso del análisis de las diferencias en función del nivel de experiencia docente, hemos realizado un análisis factorial con la muestra de profesorado en función del género. El objetivo es conocer cómo se agrupan las subescalas de la ciudadanía en los diferentes grupos

y comparar estos resultados del análisis factorial de la muestra en función del género.

Para el grupo de mujeres la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) es positiva con un coeficiente de 0.564, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *miserable*. Sin embargo, solo por debajo de 0.42 se considera inapropiado hacer un análisis factorial. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 134).

Tabla 134
Resultados test KMO y Barlett para el grupo de mujeres

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.564
	Chi cuadrado aprox.	112.409
Prueba de esfericidad de Barlett	gl.	45
	Sig.	0.000

Al igual que en el apartado anterior el análisis factorial en función del género se realizó con dos factores fijos. De esta forma podemos hacer comparaciones con los análisis ya realizados. Los 2 factores explican el 29.9% de la varianza. En la Tabla 135 vemos la agrupación hecha por las mujeres.

Tabla 135
Extracción de componentes rotados por género (Mujeres)

Matriz de Componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Diversidad	0.673	-0.095
Democracia	0.586	-0.031
Migración	0.580	0.210
Justicia	0.541	0.155
Imperialismo	0.107	0.613
Derechos humanos	0.077	0.565
Desarrollo sostenible	0.253	0.447
Derechos digitales	0.270	-0.443
Globalización	0.141	-0.324
Prejuicio	0.324	-0.094

Las agrupaciones hechas presentan un factor con 4 subescalas y otro factor con 3 subescalas. En este grupo nos encontramos que las Subescalas de Derechos Digitales, Globalización y Prejuicio no se agrupan con ninguno de los dos factores.

El primer factor explica el 17% de la varianza y abarca las Subescalas de Diversidad, Democracia, Migración y Justicia. Esta agrupación toma en cuenta principalmente aspectos sociales de la ciudadanía. Este factor es similar realizado por la muestra total de profesores, a excepción de la Subescala de Derechos Digitales. El segundo factor explica el 12.8% de la varianza y contiene las Subescalas de Imperialismo, Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible. Este factor parece hacer alusión a los aspectos más políticos de la ciudadanía. En esta agrupación encontramos

que las Subescalas de Derechos Digitales, Globalización y Prejuicio presentan valores que no permiten agruparlas con ninguna de los factores anteriores.

Para el grupo de hombres la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) es positiva con coeficiente de 0.762, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *medio*, mucho más elevado que el obtenido por el grupo de mujeres. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 136).

Tabla 136
Resultados test KMO y Barlett para el grupo de hombres

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.762
	Chi cuadrado aprox.	217.312
	gl.	45
Prueba de esfericidad de Barlett	Sig.	0.000

Los 2 factores hechos para el grupo de hombres explican el 42.6% de la varianza. En la Tabla 137 vemos la agrupación hecha por este grupo.

Tabla 137
Extracción de componentes rotados por género (Hombres)

Matriz de Componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Prejuicio	0.661	0.070
Globalización	0.623	-0.257
Desarrollo sostenible	0.585	0.350
Derechos humanos	0.573	0.034
Migración	0.572	0.418
Imperialismo	0.562	0.278
Justicia	0.057	0.684
Diversidad	0.206	0.671
Derechos digitales	-0.103	0.593
Democracia	0.221	0.542

En esta agrupación encontramos que en el caso de los hombres las subescalas se distribuyen en dos factores. El primer factor agrupa 6 subescalas y en el segundo 4.

El primer factor explica el 22.4% de la varianza y abarca las Subescalas de Prejuicio, Globalización, Desarrollo Sostenible, Derechos Humanos, Migración e Imperialismo. Es un factor que alude a los aspectos más políticos de la ciudadanía. El segundo factor explica el 20.1% de la varianza y toma en cuenta las Subescalas de Justicia, Diversidad, Derechos Digitales y Democracia. Esta agrupación parece atender más a los aspectos sociales de la ciudadanía. Es una agrupación similar a la realizada por la muestra total de profesores a excepción de los resultados encontrados en la Subescala de Migración.

Es interesante señalar que los resultados obtenidos por las mujeres no agrupan tres Subescalas: Derechos Digitales, Globalización y Prejuicio. Parece señalar que estas tres subescalas podrían tener tantos aspectos sociales como políticos. De igual forma llama la atención como los hombres parecen entender la democracia más como un aspecto político mientras que las mujeres más como un aspecto social de la ciudadanía.

5.2.4. Interacciones entre nivel de experiencia y género.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la sección anterior, parece importante analizar la posible interacción de las variables de género y nivel de experiencia tanto para la ECC como para cada una de las subescalas. Para ello hemos realizado un análisis de varianza con dos variables (experiencia docente con 2 niveles, y género con dos niveles).

Al comparar los valores de la ECC por nivel de experiencia docente y género, encontramos que hay interacción entre estas variables ($F_{1,402} = 2.734$ $p \leq 0.09$), como podemos ver en la Tabla 138.

Tabla 138

Prueba de efecto entre sujetos. Nivel de experiencia y género en la ECC

FV	Suma cuadrática (Tipo III)	gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Nivel de experiencia	3.711	1	3.711	0.056	0.813
Género	153.508	1	153.508	2.329	0.128
Nivel de experiencia*Género	180.214	1	180.214	2.734	0.099
Error	26230.121	398	65.905		
Total	2570531.822	402			
Corrección total	26551.637	401			

La Figura 93 nos muestra la interacción de las variables. Como habíamos visto en el apartado anterior, el grupo de profesoras en formación es más cosmopolita que el grupo de profesores en formación. En la parte superior de la barra verde podemos observar las medias para el grupo de mujeres. En la parte inferior de la barra amarilla encontramos las medias para el grupo de hombres.

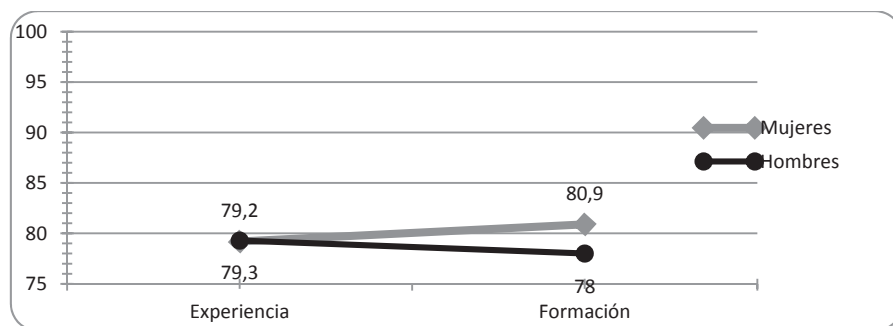


Figura 93. Puntuaciones medias de la prueba de efecto entre sujetos. Nivel de experiencia docente y género en la ECC.

En el grupo profesorado con experiencia docente, encontremos que las mujeres y los hombres tienen resultados muy similares.

El análisis de varianza para las subescalas en relación con el nivel de experiencia y el género, señala que solo hay interacción en una subescala como podemos ver en la Tabla 139.

Tabla 139

Prueba de efecto entre sujetos. Nivel de experiencia y Género por subescalas

FV	Subescalas	Suma cuadrática (Tipo III)	gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Nivel de experiencia* Género	Democracia	1613.950	1	1613.950	3.601	0.058
	Diversidad	0.287	1	0.287	0.001	0.978
	Globalización	10.165	1	10.165	0.048	0.826
	Desarrollo sostenible	268.660	1	268.660	1.172	0.280
	Imperialismo	426.916	1	426.916	1.107	0.293
	Migración	1601.493	1	1601.493	3.226	0.073
	Derechos humanos	22.023	1	22.023	0.121	0.728
	Prejuicio	851.301	1	851.301	3.869	0.050
	Justicia	57.408	1	57.408	0.205	0.651
	Derechos digitales	13.306	1	13.306	0.047	0.828

En la Tabla 140 podemos ver la comparación de las medias para las subescalas donde solo la Subescala de Prejuicio obtiene diferencias significativas. En esta subescala vemos que las mujeres son más cosmopolitas que los hombres, patrón que se repite en las demás subescalas, en la que el grupo de profesoras en formación son las que tienen la media más elevada (92.76).

Tabla 140

Comparación de medias entre la Subescala de Prejuicio en la que se obtienen diferencias significativas

Subescala	Tipo de profesorado	Género	Media
Prejuicio	Experiencia	Mujer	89.1
		Hombre	87.66
	Formación	Mujer	92.76
		Hombre	84.84

En función de los resultados obtenidos, como hemos señalado anteriormente, no hemos encontrado diferencias significativas en la ECC entre mujeres y hombres, del mismo modo que señalamos entre el profesorado con experiencia y el profesorado en formación. Las únicas diferencias que hemos encontrado aluden al modo de agruparse las subescalas en factores, pero no son los suficientemente relevantes.

A continuación analizaremos la diferencia entre el profesorado que imparte Educación para la Ciudadanía y el que imparte otra materia del currículo.

5.3 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en función del área de conocimiento

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos por el profesorado de Educación Secundaria en función de su especialización docente. Nuestro objetivo en este caso es dar respuesta a nuestra quinta hipótesis que plantea que habrá diferencias en la representación que tiene el profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades cuando se les compara con los de Ciencias, mostrando los primeros una representación más cosmopolita que los segundos. Esperamos estos resultados, debido a que

las asignaturas de Ciencias Sociales son de carácter transversal, lo que permite tener un espectro más amplio de las temáticas sociales y políticas, que se relacionan con la ciudadanía.

5.3.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía en función del área de conocimiento.

En este análisis, la distribución de la muestra del profesorado con experiencia docente en función del área de especialización la hemos dividido en dos: Ciencias y Ciencias Sociales y Humanidades (Figura 94).

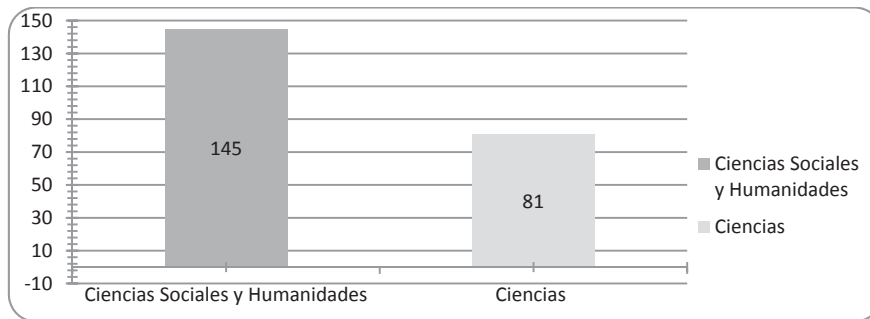


Figura 94. Frecuencia del profesorado con experiencia docente por área de conocimiento.

Para calcular las diferencias entre estos dos grupos realizamos un análisis de varianza.

En la Figura 95 podemos observar el valor medio obtenido en la ECC por cada uno de los dos grupos. De acuerdo a los resultados del análisis de varianza, podemos observar que los dos grupos tienen puntuaciones similares en la ECC.

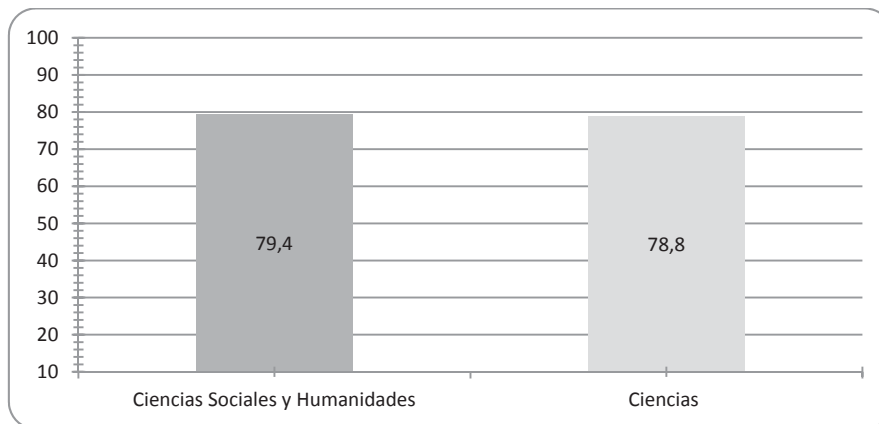


Figura 95. Puntuación media en la ECC de los profesores en función del área de conocimiento.

Como podemos observar en la Tabla 141, no encontramos diferencias significativas entre los dos grupos en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita, ($F_{1,224}=0.222$, $p\leq 0.638$).

Tabla 141

Análisis de varianza del IC en la ECC por área de conocimiento (Ciencias Sociales y Humanidades vs. Ciencias)

	Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	15.845	1	15.845	0.222	0.638
Intra grupo	15979.319	224	71.336		
Total	15995.163	225			

La puntuación media en la ECC es de 79.2 y la desviación típica 8.4. Si representamos los resultados obtenidos en el análisis de varianza por los diferentes grupos en la ECC, encontraremos que la puntuación media de los dos grupos se sitúa en la mitad derecha, dado que obtiene puntuaciones superiores a 50, como se aprecia en la Figura 96.

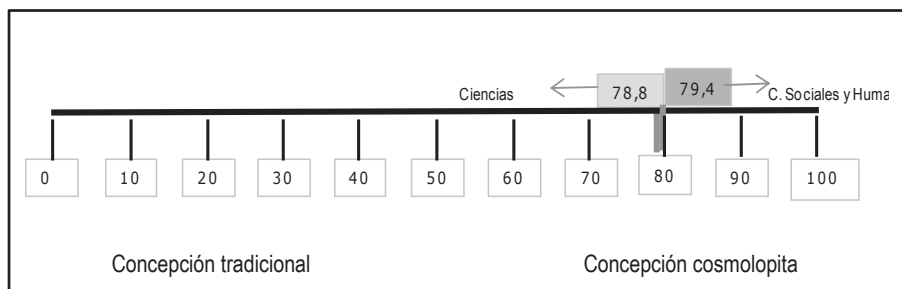


Figura 96. Representación del IC en la ECC por área de conocimiento.

En la Tabla 142 observamos los valores percentiles para la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.

Tabla 142
Valores de los percentiles para la ECC

Percentil	Valor
25	75.12
50	80.55
75	85.50

En la Figura 97 podemos observar los porcentajes que obtiene cada grupo en cada uno de los cuartiles.

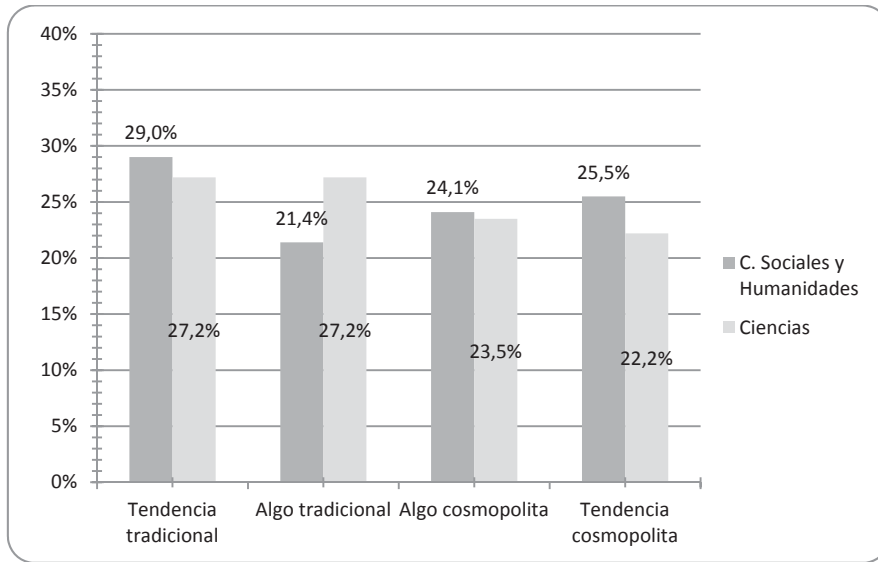


Figura 97. Distribución por cuartiles del IC entre los profesores según su área de conocimiento.

Como podemos observar en la Figura 97, las valoraciones obtenidas por el profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades se distribuyen de forma homogénea entre las cuatro opciones. Mientras que las valoraciones del profesorado de ciencias tiende a agruparse en las posturas más tradicionales.

Los resultados del chi cuadrado señalan que no hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 1.042$, $p \leq 0.791$).

5.3.2 Resultados de las subescalas en función del área de conocimiento.

En el análisis de varianza encontramos que en general las puntuaciones de los dos grupos son muy similares. En la Figura 98 podemos ver los resultados. Las puntuaciones que se encuentran en la parte superior de las barras representan los valores medios del grupo de Ciencias

Sociales y Humanidades, mientras que las puntuaciones medias del grupo de Ciencias aparecen en el medio de las barras.

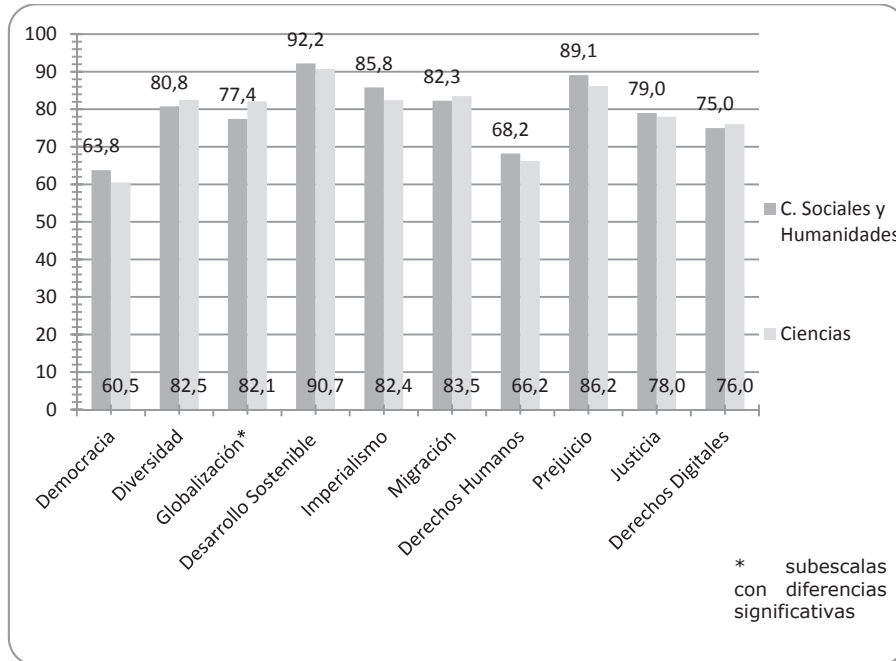


Figura 98. Diferencia de medias en los IC para cada una de las Subescalas de la Ciudadanía Cosmopolita por área de conocimiento.

En la Figura 98 podemos ver que sólo en 4 de las subescalas el profesorado del área de Ciencias obtiene puntuaciones medias superiores a las del profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades. Sin embargo, solo en la Subescala de Globalización encontramos diferencias significativas ($F_{1, 225} = 4.930$, $p \leq 0.027$) (ver Tabla 143).

Tabla 143

Análisis de varianza con diferencias significativas para las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita en función del área de conocimiento

Subescalas		Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Globalización	Entre grupos	1153.706	1	1153.706	4.930	0.027
	Dentro del grupo	52422.620	224	234.030		
	Total	53576.325	225			

En este apartado vemos que las valoraciones del profesorado del área de Ciencia Sociales y Humanidades están ligeramente más cerca de la visión cosmopolita de la ciudadanía en la ECC.

5.3.3. Análisis factorial de las subescalas por área de conocimiento.

Como hicimos en apartados anteriores y para seguir el mismo esquema de análisis, hemos realizado un estudio basado en el análisis factorial con la muestra de profesores en función del área de conocimiento. Nuestro objetivo es conocer cómo se agrupan las subescalas de la ciudadanía en los diferentes grupos y comparar estos resultados del análisis factorial de la muestra dividida por área de conocimiento.

Para el grupo de Ciencias Sociales y Humanidades la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) es positiva con coeficiente de 0.653, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *mediocre*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 144).

Tabla 144
Resultados test KMO y Barlett para el grupo de C. Sociales y Humanidades

Medida de adecuación de la muestra		0.653
Kaiser-Mayer Oklin		
	Chi cuadrado aprox.	112.124
Prueba de esfericidad de Barlett	gl.	45
	Sig.	0.000

En el análisis factorial por área de conocimiento hemos encontrado que las puntuaciones obtenidas por el grupo de Ciencias Sociales y Humanidades se agrupan en 2 factores que explican el 34.3 % de la varianza. En la Tabla 145 vemos la agrupación hecha por este grupo.

Tabla 145
Extracción de componentes rotados por área de conocimiento (Ciencias Sociales y Humanidades)

Matriz de Componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Diversidad	0.737	0.068
Migración	0.634	0.183
Justicia	0.539	0.276
Prejuicio	0.518	-0.132
Democracia	0.507	0.273
Imperialismo	0.030	0.770
Desarrollo sostenible	0.152	0.634
Derechos humanos	0.010	0.400
Derechos digitales	0.078	0.178
Globalización	0.359	-0.342

El primer factor explica el 19.2% de la varianza y abarca las Subescalas de Diversidad, Migración, Justicia, Prejuicio y Democracia. Es un factor que hace referencia a las características sociales de la ciudadanía. El segundo factor comprende las Subescalas de Imperialismo, Desarrollo Sostenible y Derechos Humanos. Explica el 15.1% de la varianza y alude a los aspectos más políticos de la ciudadanía. En este análisis encontramos que las Subescalas de Derechos Digitales y Globalización no son asociadas con ningún otro aspecto de la ciudadanía.

En el caso del grupo de Ciencias la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) es positiva y con un valor muy similar a la de los profesores de Ciencias Sociales y Humanidades. Su coeficiente es de 0.610, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *mediocre*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 146).

Tabla 146
Resultados test KMO y Barlett para el grupo de Ciencias

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.610
	Chi cuadrado aprox.	141.049
Prueba de esfericidad de Barlett	gl.	45
	Sig.	0.000

En el análisis factorial por área de conocimiento hemos encontrado que las puntuaciones obtenidas por el grupo de Ciencias en los dos factores explican el 41.1% de la varianza. En la Tabla 147 vemos la agrupación hecha por este grupo. La agrupación realizada hace que un factor contenga 4 subescalas y otro factor 5 subescalas. Hay 1 subescala que no se agrupan con ningún factor.

Tabla 147
Extracción de componentes rotados por área de conocimiento (Ciencias)

Matriz de Componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Globalización	0.785	0.061
Prejuicio	0.683	-0.064
Desarrollo sostenible	0.590	0.279
Derechos humanos	0.577	0.143
Migración	0.355	0.693
Democracia	-0.058	0.677
Diversidad	0.261	0.623
Imperialismo	0.177	0.510
Justicia	-0.083	0.590
Derechos digitales	0.267	0.042

El primer factor explica el 20.7% de la varianza y abarca las Subescalas de Globalización, Prejuicio, Desarrollo Sostenible y Derechos Humanos. Es un factor que alude a los aspectos más políticos de la ciudadanía. El segundo factor comprende 5 subescalas y explica el 20.4% de

la varianza. Las Subescalas de Migración, Democracia, Diversidad, Imperialismo y Justicia que hacen parte de este factor apuntan a los aspectos más sociopolíticos de la ciudadanía.

De acuerdo a los resultados de este apartado podemos ver que las valoraciones de ambos grupos de profesores (Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias), tienen un factor en el que agrupan de forma similar las subescalas con excepción de las Subescala de Imperialismo y Prejuicio. Además podemos observar que ambos grupos de profesorado no agrupan la Subescala de Derechos Digitales con ningún otro aspecto de la ciudadanía. Una posible explicación a este hecho es que ambos grupos pueden ser considerados como inmigrantes digitales. Como hemos visto en el capítulo 2, nuestros estudiantes son nativos digitales, mientras que el profesorado son inmigrantes digitales (Prensky, 2001a), esto hace que su comprensión del mundo digital, la ciudadanía digital, sea un tema que les toca más de lejos que a los estudiantes.

5.4 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en función de la docencia en Educación para la Ciudadanía

En este apartado, y siguiendo el esquema hasta ahora desarrollado, analizaremos la puntuaciones obtenidas por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, en función de si imparten o no las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y/o *Educación Ético-Cívica*. Al igual que en el apartado anterior, para este análisis solo se tendrán en cuenta las valoraciones hechas por los profesores con experiencia docente.

Con este análisis pretendemos contrastar nuestra sexta hipótesis, en la que planteamos que el grupo de profesores que imparte las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y/o *Educación Ético-Cívica* tendrán una visión más cosmopolita que la del grupo de profesores que no imparten estas asignaturas.

5.4.1 Resultados de la Escala de Ciudadanía en función de la docencia en Educación para la Ciudadanía.

La distribución de la muestra de profesores en función de la asignatura que imparten la hemos dividido en dos: *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos/Educación Ético-Cívica* y otras asignaturas (Figura 99).

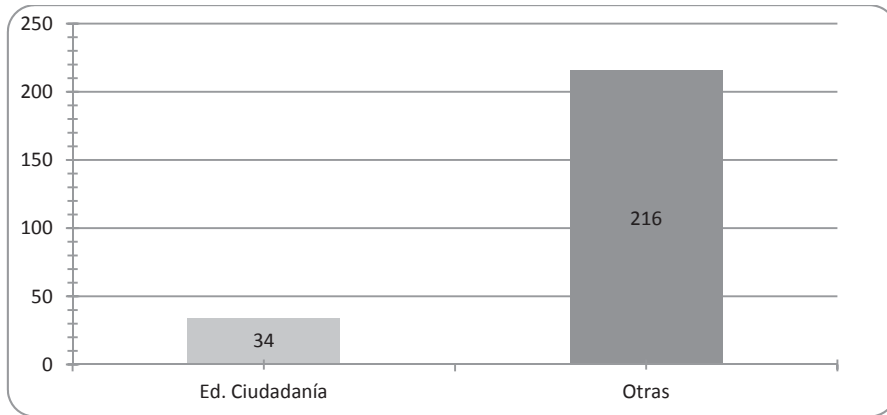


Figura 99. Frecuencia de profesores en función de la asignatura que imparten.

Para calcular las diferencias entre estos dos grupos realizamos un análisis de varianza.

En la Figura 100 podemos observar el valor medio en la ECC de cada uno de los dos grupos. De acuerdo a los resultados del análisis de varianza, podemos observar que los dos grupos tienen puntuaciones similares en la ECC.

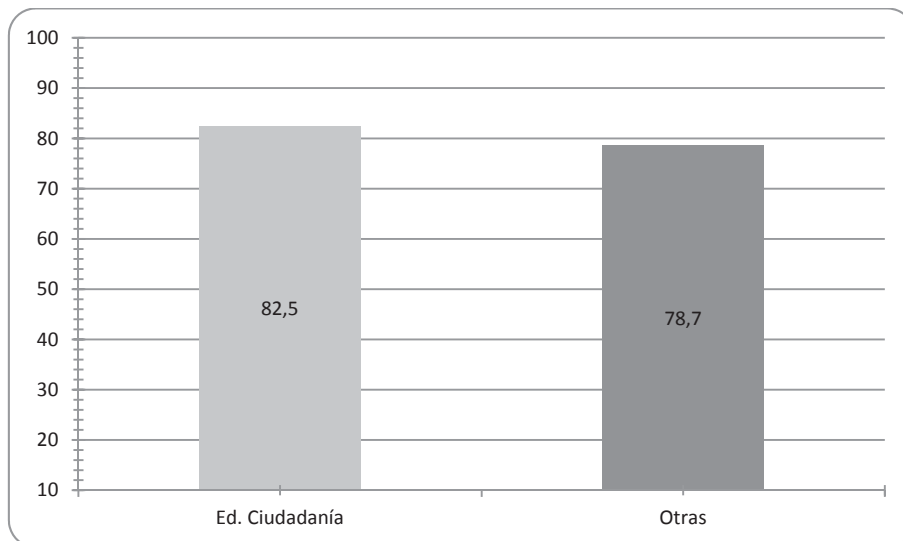


Figura 100. Puntuación media en la ECC para los profesores en función de la asignatura que imparten.

Como podemos observar en la Tabla 148, encontramos diferencias significativas entre los dos grupos en la ECC, ($F_{1, 249}=5.755$, $p \leq 0.017$), siendo más elevadas las puntuaciones en el grupo de profesores que imparten Ed. para la Ciudadanía.

Tabla 148

Análisis de varianza del IC en la ECC por asignatura que imparten

	Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	409.719	1	409.719	5.755	0.017
Intra grupo	15656.421	248	71.195		
Total	18066.140	249			

La puntuación media en la escala general es de 79.2 y la desviación típica 8.5. Si representamos los resultados obtenidos en el análisis

de varianza por los diferentes grupos en la ECC, encontraremos que la puntuación media de los dos grupos se sitúa en la mitad derecha, dado que obtiene puntuaciones muy superiores a 50, como se aprecia en la Figura 101.

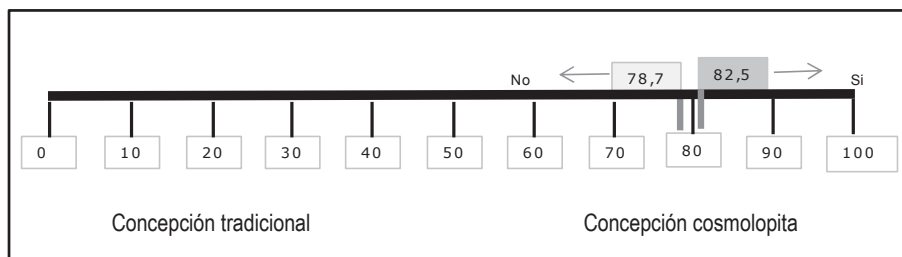


Figura 101. Representación del IC en la ECC por docencia en Ed. para la Ciudadanía.

En la Tabla 149 observamos los valores percentiles para la ECC.

Tabla 149

Valores de los percentiles para la ECC

Percentil	Valor
25	74, 65
50	80, 03
75	85, 54

En la Figura 102 podemos observar los porcentajes que obtiene cada grupo en cada uno de los cuartiles.

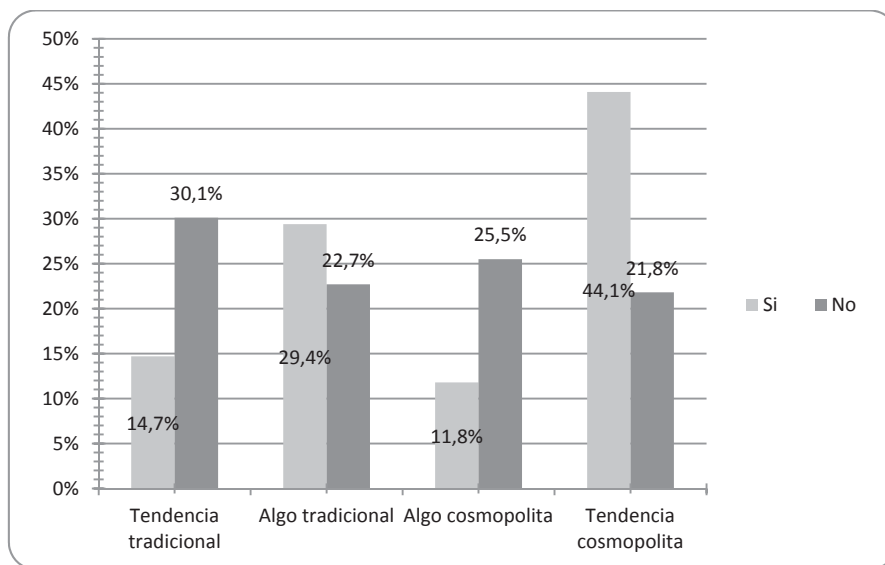


Figura 102. Distribución por cuartiles del IC entre el profesorado en función de su imparten o no las asignaturas de Ed. para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos/Ed. Ético-Cívica.

Como podemos observar en la Figura 102, las valoraciones obtenidas por el grupo de profesores que imparten las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Educación Ético-Cívica* se ubican principalmente en la tendencia cosmopolita. Señalando una gran diferencia con las valoraciones del grupo de profesores que no imparten ninguna de estas asignaturas.

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado ($\chi^2_3 = 11.304$, $p \leq 0.010$), hay diferencias significativas entre los grupos, dado que el porcentaje de profesores que imparten estas asignaturas que se puede categorizar dentro de la tendencia cosmopolita es casi el doble que el de los profesores que imparten otras asignaturas (44, 1% frente a 21, 8%). No obstante, un 14, 7% de dichos profesores de Ed. para la Ciudadanía se enmarcan en la tendencia tradicional de la ciudadanía cosmopolita.

5.4.2 Resultados de las subescalas en función de la docencia en Educación para la Ciudadanía.

En el análisis de varianza encontramos que en todas las subescalas las valoraciones de los profesores que imparten las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Educación Ético-Cívica* son más elevadas que la del resto de profesores. Si bien sólo encontramos diferencias significativas en una de ellas. Debe tenerse en cuenta que el tamaño de las dos muestras es muy desigual, lo que afecta a los niveles de significación, exigiendo que la diferencia de medias tenga que ser más amplia para alcanzar la significación. En todas las subescalas encontramos que los profesores que imparten estas asignaturas tienen valoraciones más cosmopolitas.

En la Figura 103 podemos ver los resultados. Las puntuaciones que se encuentran en la parte superior de las barras representan los valores medios del grupo que imparte las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Educación Ético-Cívica*, mientras que las puntuaciones medias del grupo que no las imparte aparecen en el medio de las barras.

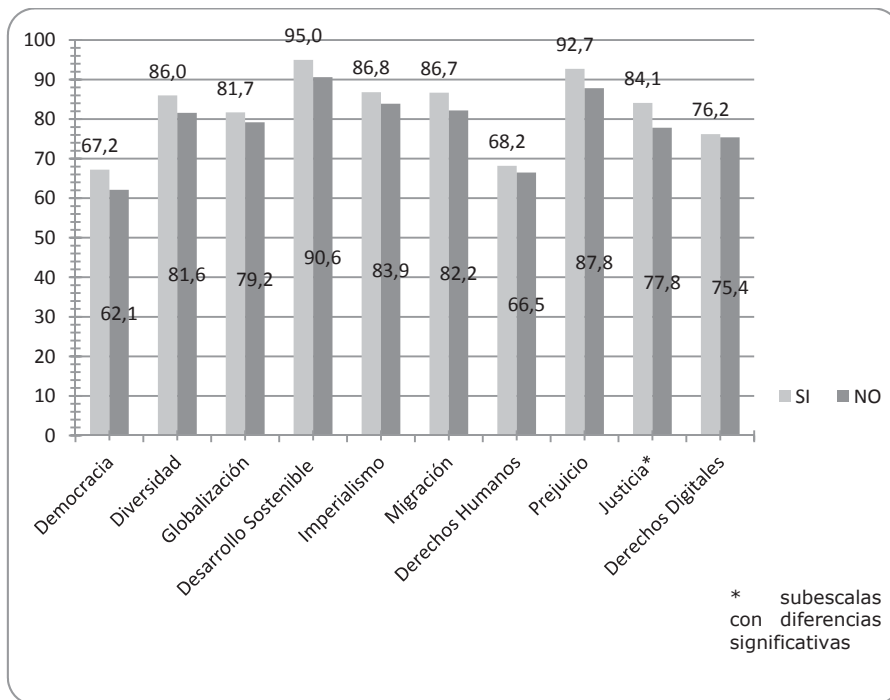


Figura 103. Diferencia de medias en los IC para cada una de las Subescalas de la Ciudadanía Cosmopolita en función de la docencia en Ed. para la Ciudadanía.

Además podemos observar en la Figura 103 que hay diferencias significativas para una de la Subescalas, Justicia ($F_{1,249} = 4.081$, $p \leq 0.044$). En la Tabla 150 vemos estos valores.

Tabla 150

ANOVA en las que se encuentran diferencias significativas para la Subescala de Justicia

Subescalas		Σ cuadrados	DF	Media de cuadrados	F	Sig.
Justicia	Entre grupos	1138.684	1	1138.684	4.081	0.044
	Dentro del grupo	69193.180	248	279.005		
	Total	70331.865	249			

En este apartado vemos como las puntuaciones obtenidas por el profesorado que imparten las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Educación Ético-Cívica* parecen estar más cerca de la visión cosmopolita de la ciudadanía que la del profesorado que no las imparte. Estas puntuaciones son elevadas tanto en la ECC como en todas las subescalas de la misma.

Estos resultados confirman nuestra hipótesis respecto a la ECC. Hay diferencias significativas entre el profesorado que imparte las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Educación Ético-Cívica* y quienes no las imparten, siendo la de los primeros una representación más cosmopolita.

5.5 Conclusiones de los resultados relativos al profesorado de Educación Secundaria

En este capítulo hemos visto cómo las valoraciones del profesorado de Educación Secundaria se encuentran más cerca de la visión cosmopolita de la ciudadanía que de la tradicional. Esto ocurre tanto en la ECC como en las diferentes subescalas que la componen. Sin embargo, es importante resaltar que las valoraciones del profesorado en formación son ligeramente más cercanas a la visión cosmopolita de la ciudadanía

que las de los profesores con experiencia. Esto es tanto en la ECC como en las diferentes subescalas de la misma.

En todas las subescalas observamos que las puntuaciones de ambos grupos están más cerca de la visión cosmopolita de la ciudadanía, con puntuaciones muy por encima de la media. Sin embargo, llama la atención que las puntuaciones más bajas las encontramos en la Subescala de Democracia. Si bien en esta subescala se obtienen puntuaciones por encima de la media, no obstante cabe señalar que dichas puntuaciones son las más bajas en comparación con las obtenidas en las demás subescalas, alcanzando una puntuación por debajo de 70 en la ECC.

En los resultados del análisis factorial observamos que las agrupaciones de las subescalas tienden a ser muy similares entre las diferentes variables evaluadas (experiencia docente, género, docencia en las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Educación Ético-Cívica*). Con carácter general podemos decir que encontramos dos factores en las subescalas. Por una lado, un primer factor que agrupa los aspectos sociales de la ciudadanía, y por otro, un segundo factor que agrupa los aspectos más políticos y económicos de la misma. Esta agrupación, hecha con los resultados de la muestra total profesorado, es la misma que realizan los hombres, no así la de las mujeres. Las mujeres no agrupan en ningún factor las Subescalas de Derechos Digitales, Globalización y Prejuicio. Mientras que los resultados de los hombres agrupan las Subescalas de Globalización y Prejuicio en el factor político y económico, mientras que la subescala de Derechos Digitales se agrupa en el factor social.

En cuanto al nivel de experiencia docente, los datos encontrados nos hacen rechazar la cuarta hipótesis. El profesorado con experiencia

docente tiende hacia una visión menos cosmopolita y más tradicional de la ciudadanía que el profesorado en formación.

En relación al género, solo encontramos diferencias significativas en las Subescalas de Migración y Prejuicio, en las que las mujeres obtienen resultados más cercanos a la visión cosmopolita que los hombres.

En relación al área de conocimiento debemos decir que el profesorado perteneciente al área de Ciencias Sociales y Humanidades está más cerca de la visión cosmopolita de la ciudadanía que el profesorado de Ciencias. De igual forma que el profesorado que imparte las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Educación Ético-Cívica*. Estos tienen una visión más cosmopolita de la ciudadanía que el profesorado que no imparte estas asignaturas.



Capítulo 6

Representaciones del profesorado y estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Comparación de resultados

En los capítulos anteriores hemos analizado por separado los resultados obtenidos tanto por el profesorado como las y los estudiantes. En el presente capítulo analizaremos los resultados de cada grupo de forma comparada. Y al igual que en los capítulos anteriores guiaremos el análisis siguiendo el orden establecido en el capítulo 2 en nuestras hipótesis. De esta forma podremos ir viendo paso a paso la aceptación o rechazo de las mismas.

6.1 Resultados y análisis de las puntuaciones obtenidas por profesores y estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

De acuerdo a nuestra séptima hipótesis, compararemos los resultados obtenidos por el grupo de profesores con el de grupo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Esperamos encontrar diferencias entre los grupos. Creemos que las valoraciones del profesorado serán más cosmopolitas que las del grupo de estudiantes.

6.1.1. Resultados de la Escala de Ciudadanía Cosmopolita.

En la Figura 104 vemos la distribución de la muestra total de participantes.

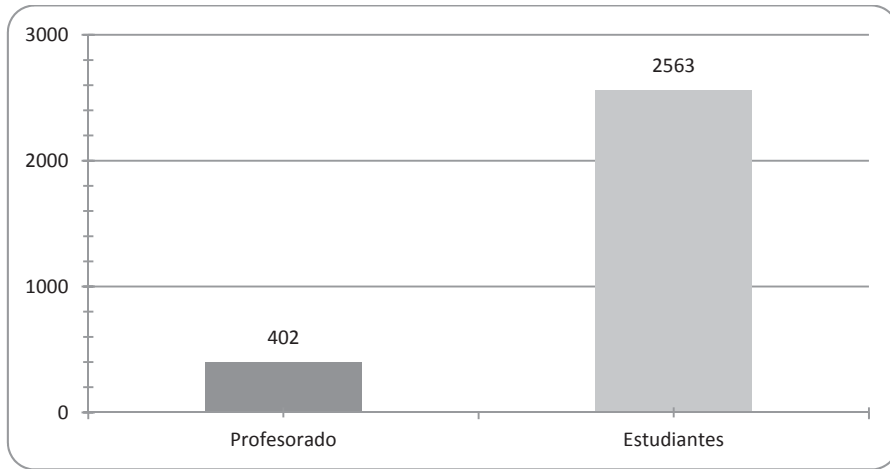


Figura 104. Distribución de la muestra total.

Encontramos diferencias significativas entre los dos grupos en la ECC, ($F_{1, 2963}=233.001$, $p\leq 0.000$).

En la Figura 105 podemos observar la puntuación media del índice en la ECC de cada uno de los dos grupos. Podemos observar que el profesorado muestra una mayor puntuación en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita que el grupo de estudiantes. La puntuación media en la ECC es de 71.2 y la desviación típica 12.2.

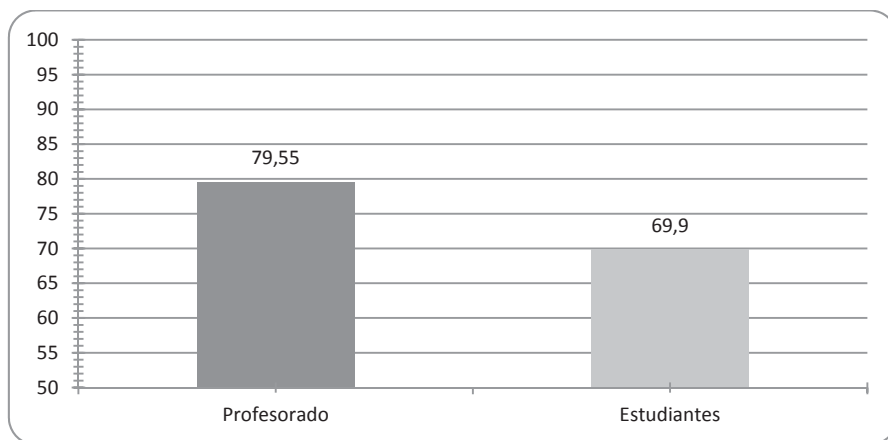


Figura 105. Puntuación media del IC en la ECC para los diferentes grupos.

Si representamos los resultados obtenidos en el análisis de varianza por los diferentes grupos en la ECC, encontraremos que la puntuación media de los dos grupos se sitúa en la mitad derecha, dado que en los dos casos se obtienen puntuaciones superiores a 50, como se aprecia en la Figura 106.

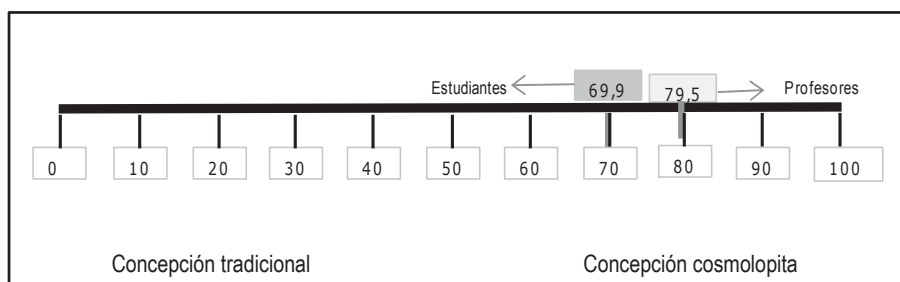


Figura 106. Representación del IC en la ECC para la muestra total.

En la Tabla 151 podemos ver las puntuaciones medias obtenidas tanto por profesores como estudiantes en cada una de las subescalas de la ciudadanía.

Tabla 151
Medias de todas las subescalas profesores y estudiantes

Subescalas	Profesores	Estudiantes
Democracia	62.81	59.2
Diversidad	84.1	70.8
Globalización	79	66.2
Desarrollo Sostenible	90.8	69.2
Imperio	83.5	65
Migración	83.2	80
Derechos Humanos	66.6	77.9
Prejuicio	89.3	70.1
Justicia	79	68.8
Derechos digitales	77.2	71.9

Al igual que hicimos en los análisis de los capítulos anteriores, analizaremos las valoraciones de cada grupo de acuerdo a la distribución por cuartiles. En la Tabla 152 vemos esta distribución.

Tabla 152
Valores de los percentiles para la ECC

Percentil	Valor
25	64.40
50	73.33
75	80.07

En la Figura 107 podemos observar los porcentajes que obtienen las valoraciones del profesorado y el grupo de estudiantes de Educación Secundaria en cada uno de los cuartiles.

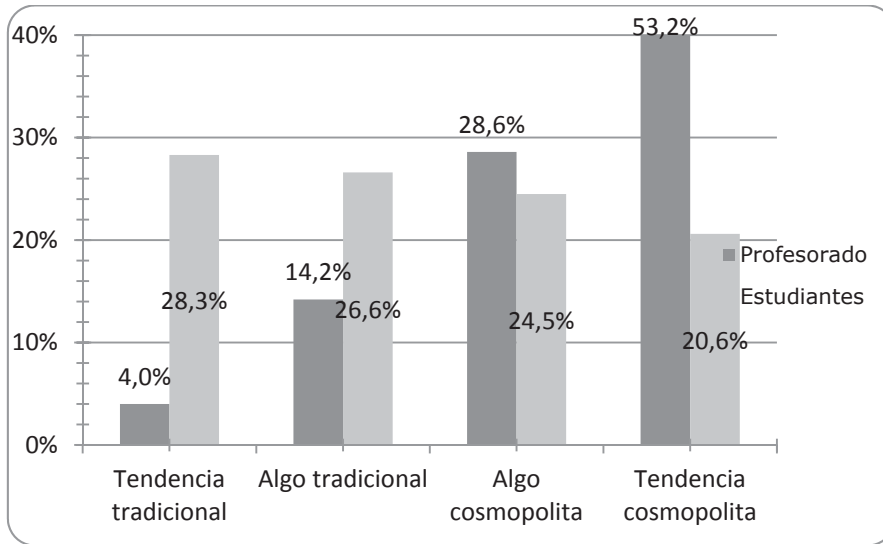


Figura 107. Distribución por cuartiles del IC entre los grupos.

En esta figura vemos claramente cómo el profesorado de Ed. Secundaria tiene valoraciones más cercanas a la tendencia cosmopolita que el grupo de estudiantes. El grupo del profesorado acumula el 81.8% de las valoraciones entre las dos opciones cosmopolitas. Mientras que el grupo de estudiantes acumula su mayor porcentaje en las valoraciones tradicionales (54.9%).

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado, encontramos diferencias significativas entre el grupo de profesores y estudiantes ($\chi^2_{3=254.057}$, $p \leq 0.000$).

6.1.2. Resultados en las Subescalas de Ciudadanía Cosmopolita.

A continuación veremos cómo es la representación de la ciudadanía de acuerdo a las Subescalas de la Ciudadanía. Para analizar las diferencias entre las puntuaciones de los grupos en cada una de las subescalas se realizó un análisis de varianza. Posteriormente, al igual que hicimos

con la ECC, dividimos en cuartiles las valoraciones de cada grupo y calculamos el chi cuadrado para ver si había diferencias significativas.

Los resultados del análisis de varianza indican que encontramos diferencias significativas en todas las subescalas para los dos grupos. Veremos el análisis de cada una de las subescalas por separado.

Tabla 153

ANOVA Subescalas con diferencias significativas profesores y estudiantes

Subescalas		Σ Cuadrados	F	Media de cuadrados	F	Sig.
Democracia	Entre grupos	4531.771	1	4531.771	9.644	0.002
	Dentro del grupo	1392356.344	2963	469.914		
	Total	1396888.115	2964			
Diversidad	Entre grupos	62070.037	1	62070.037	115.633	0.000
	Dentro del grupo	1590491.728	2963	536.784		
	Total	1652561.765	2964			
Globalización	Entre grupos	56215.054	1	56215.054	148.327	0.000
	Dentro del grupo	1122955.664	2963	378.993		
	Total	1179170.718	2964			
Desarrollo Sostenible	Entre grupos	162402.562	1	162402.562	269.145	0.000
	Dentro del grupo	1787878.784	2963	603.402		
	Total	1950281.347	2964			
Imperialismo	Entre grupos	119017.913	1	119017.913	172.516	0.000

Migración	Dentro del grupo	2044159.432	2963	689.895		
	Total	2163177.344	2964			
	Entre grupos	3785.663	1	3785.663	5.587	0.018
Derechos Humanos	Dentro del grupo	2007769.242	2963	677.614		
	Total	2011554.905	2964			
	Entre grupos	44401.135	1	44401.135	99.552	0.000
Prejuicio	Dentro del grupo	1321531.210	2963	446.011		
	Total	1365932.345	2964			
	Entre grupos	127253.102	1	127253.102	262.246	0.000
Justicia	Dentro del grupo	1437774.207	2963	485.243		
	Total	1565027.310	2964			
	Entre grupos	36443.497	1	36443.497	76.437	0.000
Derechos Digitales	Dentro del grupo	1412694.336	2963	476.778		
	Total	1449137.833	2964			
	Entre grupos	9933.101	1	9933.101	21.385	0.000
Derechos Digitales	Dentro del grupo	1376296.084	2963	464.494		
	Total	1386229.185	2964			

6.1.2.1 Democracia

El análisis de varianza para la Subescala de Democracia señala que hay diferencias significativas entre el profesorado y el grupo de estudiantes ($F_{1,2963} = 9.644$, $p \leq 0.002$).

Adicionalmente y al igual que hemos hecho con la ECC hemos clasificado las respuestas de las y los participantes en rangos, según los percentiles de distribución de la muestra. En la Tabla 154 podemos observar los percentiles establecidos.

Tabla 154
Valores de los percentiles para la Subescala de Democracia

Percentil	Valor
25	48.62
50	65.27
75	81.95

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 14.613$, $p \leq 0.002$). Estos resultados reflejan que aunque el grupo de profesores, en general, tiene una concepción tradicional de la ciudadanía, su representación sigue siendo más cosmopolita en general que la del grupo de estudiantes.

Tabla 155
Distribución por rangos para la Subescala de Democracia para cada grupo

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Profesores	17.4%	34.3%	17.9%	30.3%
Estudiantes	21.6%	31%	22.9%	25.1%

En la Figura 108 podemos ver representada la ubicación de cada grupo en la ECC para la Subescala de Democracia, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por profesores y estudiantes. Es importante señalar que las medias de esta subescala son las más bajas de todas las subescalas, aun cuando siguen estando más cerca de la visión cosmopolita que de la tradicional.

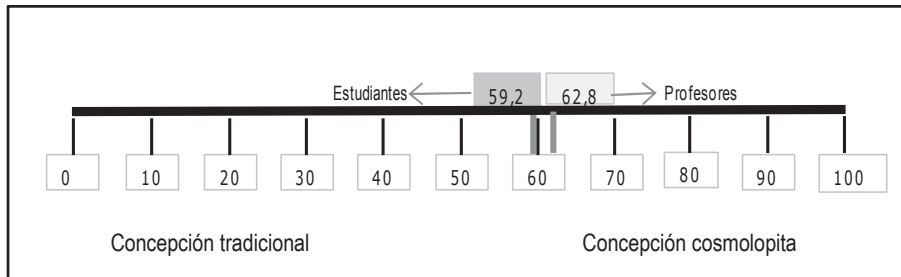


Figura 108. Representación del IC en la Subescala de Democracia para la muestra total.

6.1.2.2 Diversidad

El análisis de varianza para la Subescala de Diversidad señala que hay diferencias significativas entre el profesorado y el grupo de estudiantes ($F_{1,2963} = 115.633$, $p \leq 0.000$).

En la Tabla 156 podemos observar los percentiles establecidos.

Tabla 156
Valores de los percentiles para la Subescala de Diversidad

Percentil	Valor
25	56.25
50	72.92
75	88.89

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 166.026$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 157 se presenta esta distribución en porcentajes. Observamos que en la tendencia cosmopolita el grupo con un porcentaje más elevado es el de profesores (37.6%). El porcentaje más elevado del grupo de estudiantes se ubica en algo cosmopolita (29.6%). Sin embargo, no está lejos del porcentaje de la tendencia tradicional (27.5%).

Tabla 157

Distribución por rangos para la Subescala de Diversidad para cada grupo

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Profesores	10.4%	16.9%	35.1%	37.6%
Estudiantes	27.5%	28.4%	29.6%	14.5%

En la Figura 109 podemos ver representada la ubicación de cada grupo en la ECC para la Subescala de Diversidad, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por profesores y estudiantes.

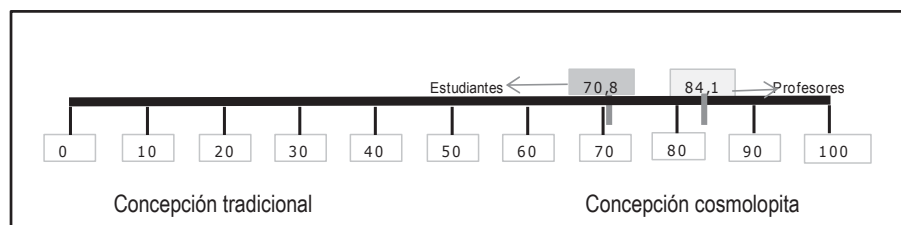


Figura 109. Representación del IC en la Subescala de Diversidad para la muestra total.

6.1.2.3 Globalización

El análisis de varianza para la Subescala de Globalización señala que hay diferencias significativas entre el profesorado y el grupo de estudiantes ($F_{1,2963} = 148.327$, $p \leq 0.000$).

En la Tabla 158 podemos observar los percentiles establecidos.

Tabla 158
Valores de los percentiles para la Subescala de Globalización

Percentil	Valor
25	52.08
50	66.67
75	85.42

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 175.640$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 159 se presenta esta distribución por porcentajes. En esta subescala podemos observar cómo las valoraciones del grupo de profesorado están en la tendencia cosmopolita de la ciudadanía (62.9%). Las valoraciones de los estudiantes se ubican principalmente en la tendencia tradicional (37.3%).

Tabla 159
Distribución por rangos para la Subescala de Globalización para cada grupo

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Profesores	7%	25.1%	5%	62.9%
Estudiantes	37.3%	20.7%	7.5%	34.5%

En la Figura 110 podemos ver representada la ubicación de cada grupo en la ECC para la Subescala de Globalización, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por profesores y estudiantes.

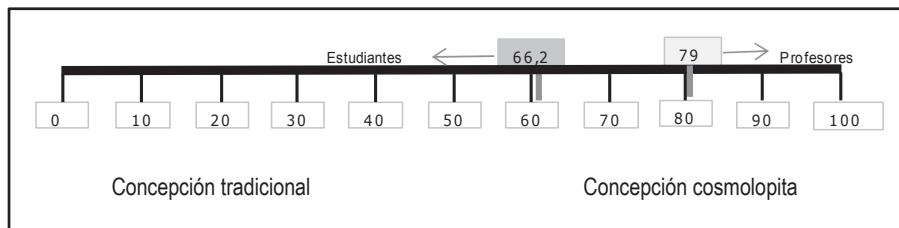


Figura 110. Representación del IC en la Subescala de Globalización para la muestra total.

6.1.2.4 Desarrollo sostenible

El análisis de varianza para la Subescala de Desarrollo Sostenible señala que hay diferencias significativas entre el profesorado y el grupo de estudiantes ($F_{1,2963} = 269.145$, $p \leq 0.000$).

En la Tabla 160 podemos observar los percentiles establecidos.

Tabla 160

Valores de los percentiles para la Subescala de Desarrollo Sostenible

Percentil	Valor
25	55.56
50	75
75	100

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 284.992$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 161 se presenta esta distribución en porcentajes. En esta subescala podemos observar cómo las valoraciones del grupo de profesorado están en la tendencia cosmopolita de la ciudadanía (67.2%). Mientras que las valoraciones de los estudiantes se ubican principalmente en la tendencia tradicional (27.9%).

Tabla 161

Distribución por rangos para la Subescala de Desarrollo Sostenible para cada grupo

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Profesores	3.7%	10.7%	18.4%	67.2%
Estudiantes	27.9%	26.2%	18.5%	27.4%

En la Figura 111 podemos ver representada la ubicación de cada grupo en la ECC para la Subescala de Desarrollo Sostenible, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por profesores y estudiantes.

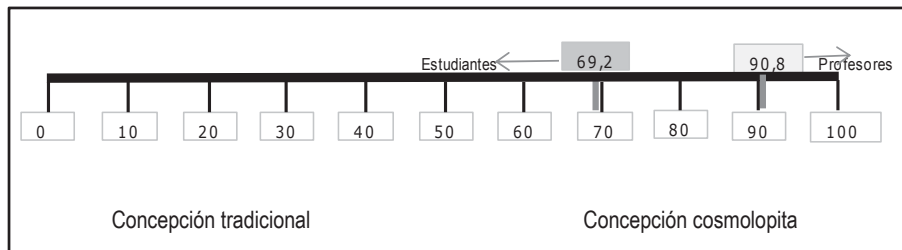


Figura 111. Representación del IC en la Subescala de Desarrollo Sostenible para la muestra total.

6.1.2.5 Imperialismo

El análisis de varianza para la Subescala de Imperialismo señala que hay diferencias significativas entre el profesorado y el grupo de estudiantes ($F_{1, 2963} = 172.516$, $p \leq 0.000$).

En la Tabla 162 podemos observar los percentiles establecidos.

Tabla 162
Valores de los percentiles para la Subescala de Imperialismo

Percentil	Valor
25	43.75
50	66.67
75	100

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 166.755$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 163 se presenta esta distribución por porcentajes. En esta subescala podemos observar cómo las valoraciones del grupo de profesorado están en la tendencia cosmopolitas de la ciudadanía (51.7%). Las valoraciones de los estudiantes se ubican principalmente en la visión algo tradicional de la ciudadanía (29.2%), aunque en general se distribuyen de forma bastante uniforme entre los cuatro cuartiles.

Tabla 163
Distribución por rangos para la Subescala de Imperialismo para cada grupo

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Profesores	4%	21.1%	23.1%	51.7%
Estudiantes	26.6%	29.2%	18.4%	25.9%

En la Figura 112 podemos ver representada la ubicación de cada grupo en la ECC para la Subescala de Imperialismo, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por profesores y estudiantes.

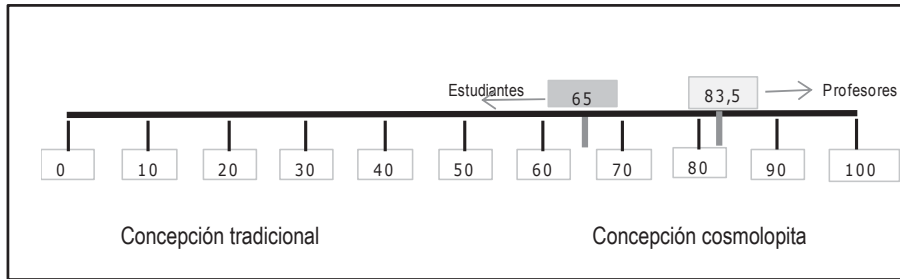


Figura 112. Representación del IC en la Subescala de Imperialismo para la muestra total.

6.1.2.6 Migración

El análisis de varianza para la Subescala de Migración señala que hay diferencias significativas entre el profesorado y el grupo de estudiantes ($F_{1,2963} = 8.587$, $p \leq 0.018$).

En la Tabla 164 podemos observar los percentiles establecidos. Como la puntuación media nos indica que las puntuaciones en esta subescala son muy elevadas. Por esta razón solo se han podido hacer tres cuartiles.

Tabla 164
Valores de los percentiles para la Subescala de Migración

Percentil	Valor
25	69.44
50	100
75	100

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2 = 22.566$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 165 se presenta esta distribución por porcentajes. En esta subescala podemos observar que las valoraciones son muy elevadas para los dos grupos. En

este caso los porcentajes de ambos grupos (profesores y estudiantes) se ubican en la tendencia cosmopolita con porcentajes similares.

Tabla 165

Distribución por rangos para la Subescala de Migración para cada grupo

Grupo	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Profesores	28.9%	15.4%	55.7%
Estudiantes	36.9%	8.7%	54.3%

En la Figura 113 podemos ver representada la ubicación de cada grupo en la ECC para la Subescala de Migración, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por profesores y estudiantes.

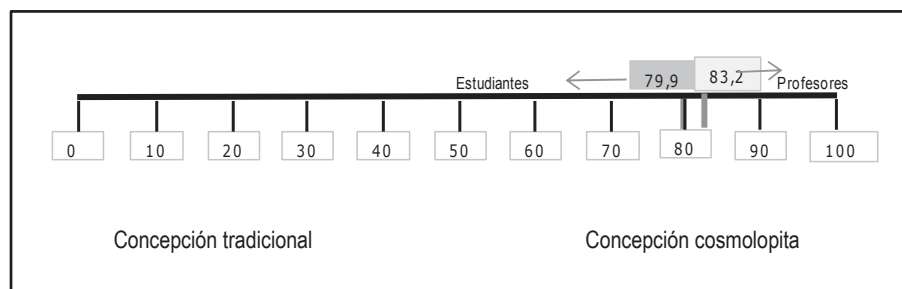


Figura 113. Representación del IC en la Subescala de Migración para la muestra total.

6.1.2.7 Derechos Humanos

El análisis de varianza para la Subescala de Derechos Humanos señala que hay diferencias significativas entre el profesorado y el grupo de estudiantes ($F_{1, 2963} = 99.552, p \leq 0.000$).

En la Tabla 166 podemos observar los percentiles establecidos.

Tabla 166
Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Humanos

Percentil	Valor
25	66.67
50	81.25
75	100

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 346.216$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 167 se presenta esta distribución por porcentajes. En esta subescala es la única en la que encontramos que las valoraciones del grupo de estudiantes son más cosmopolitas que las del profesorado de Educación Secundaria. En la tendencia cosmopolita los estudiantes obtienen el 37.8% de las valoraciones. Mientras que las valoraciones de los profesores se ubican principalmente en la visión algo tradicional (55.7%).

Tabla 167
Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Humanos para cada grupo

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Profesores	16.7%	55.7%	27.4%	0.2%
Estudiantes	22%	19.6%	20.6%	37.8%

En la Figura 114 podemos ver representada la ubicación de cada grupo en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita para la Subescala de Derechos Humanos, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por profesores y estudiantes.

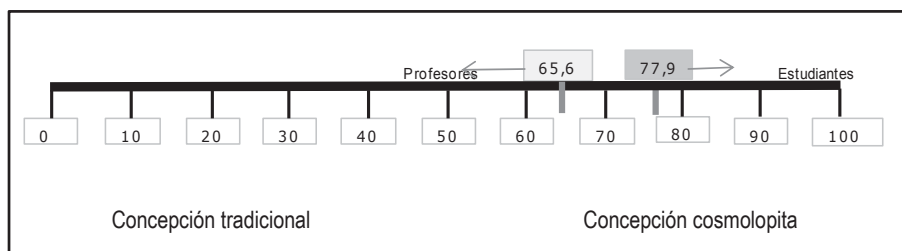


Figura 114. Representación del IC en la Subescala de Derechos Humanos para la muestra total.

6.1.2.8 Prejuicio

El análisis de varianza para la Subescala de Prejuicio señala que hay diferencias significativas entre el profesorado y el grupo de estudiantes ($F_{1, 2963} = 262.246$, $p \leq 0.000$).

En la Tabla 168 podemos observar los percentiles establecidos.

Tabla 168

Valores de los percentiles para la Subescala de Prejuicio

Percentil	Valor
25	60.42
50	79.86
75	100

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 302.217$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 169 se presenta esta distribución por porcentajes. En esta subescala nuevamente vemos con claridad la polaridad entre los dos grupos frente a las visiones de la ciudadanía. Las valoraciones del profesorado se ubican principalmente en la tendencia cosmopolita con un 58.7%. En contraste,

las valoraciones del grupo de estudiantes se ubican en la tendencia tradicional mayoritariamente (29%). Sin embargo, cabe destacar nuevamente que las valoraciones del grupo de estudiantes tienden a estar más distribuidas que las del profesorado.

Tabla 169
Distribución por rangos para la Subescala de Prejuicio para cada grupo

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Profesores	5.5%	8.5%	27.4%	58.7%
Estudiantes	29%	25.2%	24.4%	21.3%

En la Figura 115 podemos ver representada la ubicación de cada grupo en la ECC para la Subescala de Prejuicio, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por profesores y estudiantes.

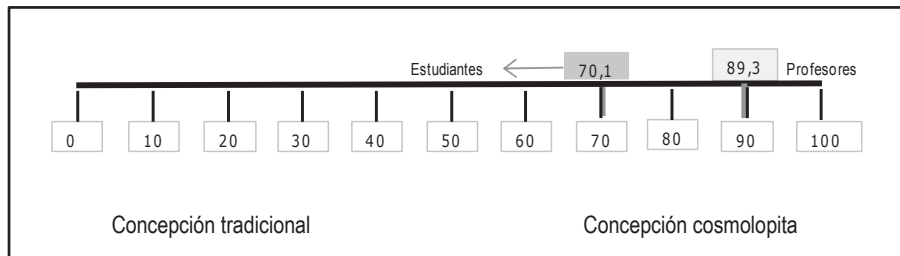


Figura 115. Representación del IC en la Subescala de Prejuicio para la muestra total.

6.1.2.9 Justicia

El análisis de varianza para la Subescala de Justicia señala que hay diferencias significativas entre el profesorado y el grupo de estudiantes ($F_{1, 2963} = 76.437$, $p \leq 0.000$).

En la Tabla 170 podemos observar los percentiles establecidos.

Tabla 170
Valores de los percentiles para la Subescala de Justicia

Percentil	Valor
25	56.94
50	77.77
75	79.86

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 77.343$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 171 se presenta esta distribución por porcentajes. En esta subescala el mayor porcentaje de las valoraciones del profesorado se ubican en la visión algo cosmopolita de la ciudadanía (40.3%). Las del grupo de estudiantes se encuentran en la tendencia tradicional (30%).

Tabla 171
Distribución por rangos para la Subescala de Justicia para cada grupo

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Profesores	16.4%	12.2%	40.3%	31.1%
Estudiantes	30%	22.1%	27.9%	20%

En la Figura 116 podemos ver representada la ubicación de cada grupo en la ECC para la Subescala de Justicia, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por profesores y estudiantes.

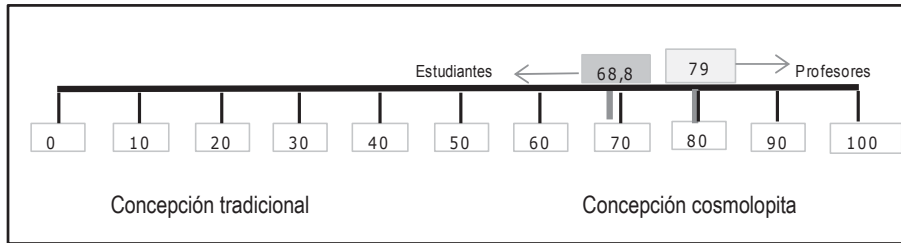


Figura 116. Representación del IC en la Subescala de Justicia para la muestra total.

6.1.2.10 Derechos digitales

El análisis de varianza para la Subescala de Derechos Digitales señala que hay diferencias significativas entre el profesorado y el grupo de estudiantes ($F_{1,2963} = 21.385$, $p \leq 0.000$).

En la Tabla 172 podemos observar los percentiles establecidos.

Tabla 172

Valores de los percentiles para la Subescala de Derechos Digitales

Percentil	Valor
25	61.81
50	78.47
75	84.03

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado hay diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_3 = 39.259$, $p \leq 0.000$). En la Tabla 173 se presenta esta distribución por porcentajes. En esta subescala los dos grupos (profesores y estudiantes) se ubican en la postura algo cosmopolita de la ciudadanía. Sin embargo, el porcentaje del grupo de profesorado (41.5%) sigue siendo más elevado que el del grupo de estudiantes (31.5%).

Tabla 173

Distribución por rangos para la Subescala de Derechos Digitales para cada grupo

Grupo	Tendencia tradicional	Algo tradicional	Algo cosmopolita	Tendencia cosmopolita
Profesores	13.4%	22.9%	41.5%	22.1%
Estudiantes	27.6%	20.5%	31.5%	20.4

En la Figura 117 podemos ver representada la ubicación de cada grupo en la Escala de Ciudadanía Cosmopolita para la Subescala de Derechos Digitales de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por profesores y estudiantes.

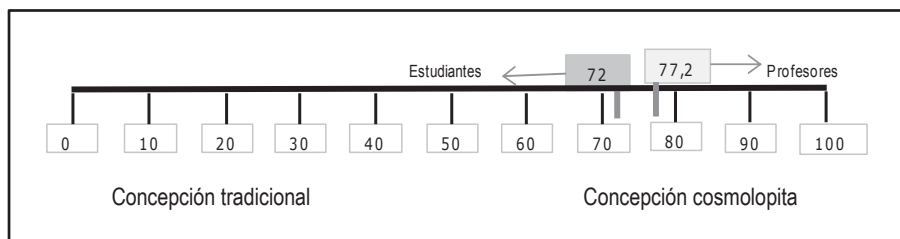


Figura 117. Representación del IC en la Subescala de Derechos Digitales para la muestra total.

A modo de conclusión, podemos decir que los resultados de este apartado confirman nuestra hipótesis. El profesorado de Educación Secundaria obtiene valoraciones más cercanas a la postura cosmopolita en la ECC que el grupo de estudiantes. De igual forma podemos decir que encontramos diferencias en todas las subescalas de la ciudadanía, donde el criterio general se mantiene.

6.1.3. Análisis factorial de las subescalas.

Después de analizar los resultados por grupo de profesores y estudiantes, y en cada una de las subescalas nos interesa saber cómo estas se agrupan, al igual que hemos hecho en los anteriores capítulos. Para ello en este apartado hacemos un análisis factorial.

Para el análisis factorial hemos optado por hacerlo con dos factores fijos de modo que podamos comparar los resultados con los realizados hasta ahora.

La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Oklin) para toda la muestra es positiva con un coeficiente de 0.841, considerado por Dziuban y Shirkey (1974) como valor *meritorio*. La prueba de Barlett nos da un valor de 0.000, lo cual indica que es pertinente realizar el análisis factorial (ver Tabla 174).

Tabla 174
Resultados test KMO y Barlett para el total de la muestra

Medida de adecuación de la muestra Kaiser-Mayer Oklin		0.841
	Chi cuadrado aprox.	3151.209
Prueba de esfericidad de Barlett	gl.	45
	Sig.	0.000

En la Tabla 175 vemos los resultados del análisis factorial con rotación Varimax para toda la muestra. El primer factor explica el 19.42% de la varianza y el segundo el 18.62% de la misma. En total los dos factores explican el 38% de la varianza.

Tabla 175
Extracción de componentes rotados (total de la muestra)

Matriz de Componentes		
Varimax Rotado		
Subescalas	Componentes	
	1	2
Derechos humanos	0.680	0.015
Migración	0.669	0.218
Justicia	0.612	0.066
Diversidad	0.477	0.393
Derechos digitales	0.416	0.273
Globalización	-0.117	0.731
Desarrollo sostenible	0.252	0.655
Imperialismo	0.215	0.625
Prejuicio	0.238	0.409
Democracia	0.279	0.245

En la Tabla 175 observamos un primer factor que agrupa a 5 subescalas y el segundo factor que agrupa a 4 subescalas. El primer factor abarca las Subescalas de Derechos Humanos, Migración, Justicia, Diversidad y Derechos Digitales. Es un factor que hace referencia a los aspectos sociales de la ciudadanía. El segundo factor agrupa las Subescalas de Globalización, Desarrollo Sostenible, Imperialismo, Prejuicio. Subescalas que hacen referencia a los aspectos más políticos y económicos de la ciudadanía. La subescala de Democracia obtiene valores que no se agrupan con las otras subescalas.

En la Figura 118 vemos una representación gráfica que resume la agrupación de las subescalas en los diferentes grupos. Podemos observar las subescalas que comparten y en las que se diferencian.

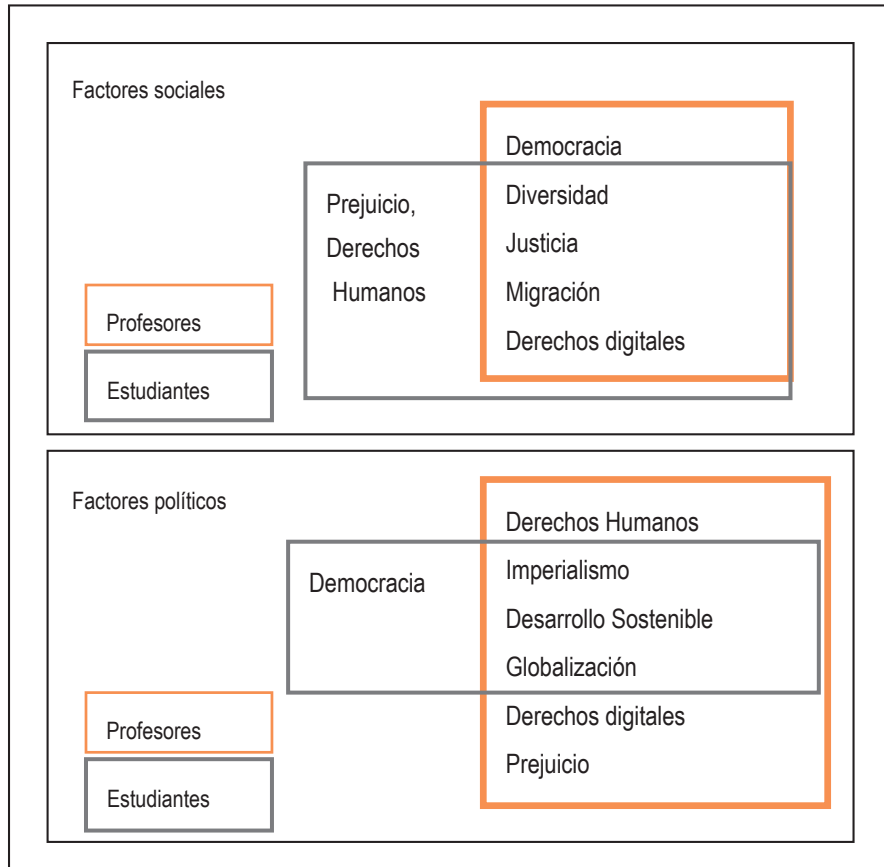


Figura 118. Agrupación por factores de las subescalas para la muestra total.

De los resultados del análisis factorial podemos decir que la agrupación de las subescalas del total de la muestra (profesores y estudiantes), es similar a las agrupaciones encontradas en el grupo de profesorado. Sin embargo el factor que abarca los aspectos sociales en los resultados del profesorado difiere de la muestra total en la subescala de Derechos Humanos, ya que los resultados de la muestra total agrupan esta subescala en el factor social de la ciudadanía.

6.2 Conclusiones de los resultados comparativos entre profesoras/es y estudiantes

En el presente capítulo hemos visto cómo las valoraciones del profesorado de Ed. Secundaria presentan diferencias significativas con las valoraciones de las y los estudiantes de Educación Secundaria. En la ECC los resultados señalan que el profesorado tiene una concepción más cosmopolita que el grupo de estudiantes. En general los resultados muestran que más del 50% de las valoraciones del profesorado la encontramos en la tendencia cosmopolita (Véase Figura 105).

En cuanto a las Subescalas observamos que hay diferencias significativas en todas ellas, siendo más cosmopolitas el grupo de profesores que el de estudiantes en todas las subescalas.

En los resultados del análisis factorial observamos que las agrupaciones de las Subescalas del conjunto total de participantes, es similar a la agrupación realizada por el profesorado. Con carácter general observamos dos agrupaciones de las subescalas. Por una lado los aspectos sociales de la ciudadanía, y por otro los aspectos más políticos y económicos de la misma. En el caso de los resultados del profesorado, encontramos que en el factor más social de la ciudadanía incluyen las subescalas de Democracia y Derechos Digitales, mientras que los resultados de los estudiantes incluyen los Derechos Humanos y el Prejuicio. En la agrupación hecha con los resultados de toda la muestra, profesorado y estudiantes, observamos (Véase Tabla 175), que la subescala de Democracia no se agrupa con ningún factor, ni social ni político. Podríamos intuir de este resultado que el concepto de democracia podría pertenecer a ambos factores por igual.

Capítulo 7.

Discusión y conclusiones

En este último capítulo de la tesis pretendemos analizar globalmente los resultados obtenidos en esta investigación y la literatura científica que hemos proporcionado en la base teórica para nuestra investigación sobre la representación de la ciudadanía.

Realizaremos una valoración sobre la construcción del instrumento y sus aportaciones y luego analizaremos los resultados de las agrupaciones de las Subescalas de la Ciudadanía hecha por la muestra total de participantes, también que la realizada por cada uno de los grupos (profesores y estudiantes). Con base en los resultados de la investigación señalaremos la importancia de la Educación para la Ciudadanía y de la visión cosmopolita de la misma.

Finalmente señalaremos las limitaciones de este estudio y las posibles líneas de investigación futura que se abren.

Consideramos que uno de los principales aportes de esta tesis es el uso de este nuevo instrumento construido para conocer las representaciones de estudiantes y profesores de Educación Secundaria sobre la ciudadanía cosmopolita. Por ello, en primer lugar revisaremos las conclusiones alrededor de la construcción del instrumento.

Como hemos visto en el apartado de metodología (Capítulo 2), hemos utilizado un cuestionario basado en dilemas para medir las representaciones sobre la ciudadanía cosmopolita. Este diseño nos ha permitido profundizar en la concepción de la ciudadanía cosmopolita que tienen las y los participantes de nuestro estudio en las 10 dimensiones desarrolladas de forma específica en esta tesis:

- Democracia.
- Diversidad/Identidad.
- Globalización.
- Desarrollo Sostenible.
- Imperio, imperialismo y poder.
- Migración.
- Derechos Humanos.
- Prejuicio, discriminación y racismo.
- Justicia.
- Derechos digitales.

El cuestionario utilizado en esta tesis constituye una aportación novedosa, original y relevante desde un punto de vista metodológico en este ámbito de conocimiento, ya que los dilemas seleccionados ofrecen la posibilidad de estudiar las representaciones de estudiantes y profesores sobre la ciudadanía cosmopolita en contextos específicos. De modo que abordaremos la propuesta de dilemas basándonos en un enfoque contex-

tualizado de la ciudadanía, partiendo de la idea de que la ciudadanía cosmopolita debe ser entendida en relación a los contextos específicos de actuación en los que ésta tiene lugar.

Y esta es una aportación valiosa y novedosa en este campo si tenemos en cuenta que no tenemos noticia de que esta técnica haya sido utilizada antes en otros estudios, siguiendo este formato de dilemas, para medir las representaciones sobre la ciudadanía.

Igualmente queremos destacar que los dilemas utilizados en el cuestionario, si bien tienen un carácter hipotético, se encuentran muy cercanos a situaciones reales que se producen en el mundo actual. De modo que el estudio de las representaciones sobre la ciudadanía cosmopolita no queda restringido a un nivel meramente abstracto o general, sino que está relacionado con situaciones y dilemas de tipo más prácticos, más concretos en los que ésta tiene lugar.

Asimismo, cabe señalar que si bien este cuestionario se diseñó partiendo de algunas de las dimensiones de la ciudadanía cosmopolitas descritas someramente por Banks et al. (2005), Osler y Starkey (2005), las dimensiones de la ciudadanía cosmopolita han sido ampliamente desarrolladas en base a nuestra propia concepción de lo que significa este tipo de ciudadanía. Y en base a ello, se construyeron las diez Subescalas de la Escala de la Ciudadanía Cosmopolita, las cuales nos han permitido aproximarnos a las representaciones de estas dimensiones de la ciudadanía en estudiantes y profesores, y por tanto a su concepto de ciudadanía cosmopolita. De hecho, hay que recalcar que no tenemos noticia en base a la literatura revisada hasta el momento, de ningún otro estudio en el que se haya diseñado o utilizado un cuestionario con el objetivo de evaluar las representaciones sobre la ciudadanía cosmopolita en base a dilemas y en el que se aborden distintas dimensiones de la ciudadanía.

Por este motivo, es importante destacar que nosotros hemos dado un paso más allá con respecto a trabajos anteriores, en donde solo se han descrito algunas de las dimensiones de la ciudadanía cosmopolita, pero sin llegar a utilizar un instrumento específico para poder medir dichas dimensiones. En el trabajo que se presenta en esta tesis, no solo hemos replanteado y desarrollado en profundidad estas dimensiones, sino que incluso hemos añadido una dimensión que resulta muy novedosa y actual en este mundo global como es la ciudadanía digital. En ese replanteamiento hemos descrito ampliamente en qué consistiría cada una de ellas desde una visión cosmopolita. Adicionalmente, al diseñar el cuestionario, hemos analizado el contenido de cada dimensión en base a una serie de situaciones y actividades hipotéticas, aunque si bien en la vida real, de tipo más específicas, de carácter más concreto, y a través de las cuales se puede manifestar este tipo de ciudadanía. Esto nos ha permitido acercarnos a una visión más ajustada a la vida cotidiana y real de la ciudadanía y por tanto acercarnos a una representación más aproximada de la ciudadanía cosmopolita que tienen nuestros estudiantes y profesores.

En cuanto a la validación del instrumento por parte de los expertos, podemos señalar que estos determinaron que los dilemas del cuestionario eran legibles y representaban adecuadamente la dimensión asignada y que las alternativas eran creíbles para cada dilema. El instrumento presentó una buena fiabilidad, Lo que indica que realmente nos hemos acercado a una conceptualización de la ciudadanía cosmopolita a través de los dilemas seleccionados.

El uso del instrumento y los resultados obtenidos nos han permitido determinar que la concepción de la ciudadanía cosmopolita es un concepto dinámico, que se mueve entre una perspectiva tradicional y una perspectiva cosmopolita. En la fase del diseño de este instrumento ya se

tuvo en cuenta esta posibilidad y los resultados lo han puesto de manifiesto.

Las opciones de respuesta diseñadas para cada dilema indicaban una posibilidad o bien tradicional, cosmopolita o intermedia de la ciudadanía, como ya hemos mencionado en el apartado de metodología. De igual forma, sabemos que los dilemas representaban las diferentes dimensiones de la ciudadanía. De esta forma cada participante al escoger una opción de respuesta estaba señalando su concepción de la ciudadanía cosmopolita global, lo que nos permitió ubicar las respuestas en la ECC. De esta forma hemos visto que en un mismo participante, podemos encontrar concepciones tradicionales y cosmopolitas de la ciudadanía en diferentes dimensiones que se reflejan en las Subescalas.

Como hemos señalado, la ciudadanía es un concepto dinámico que se mueve a través de un continuo. Es posible que esta representación dinámica y flexible de la ciudadanía en las distintas dimensiones se encuentre relacionada tanto con su propia comprensión de la ciudadanía como con el planteamiento mismo de los dilemas, ya que en el diseño de cada uno de los dilemas hemos representando diferentes aspectos de la ciudadanía, relacionados con factores sociales, políticos y económicos. Por lo que cada una de las subescalas de la ciudadanía contiene estos diferentes factores. Esta situación nos indica que el concepto de ciudadanía es muy complejo, y que aunque hemos identificado 10 dimensiones de la ciudadanía, entendemos que cada una de estas dimensiones contiene una serie de conceptos interrelacionados e incluso interdependientes que hacen referencia a distintos factores sociales, políticos, económicos relacionados con las distintas situaciones hipotéticas planteadas en los dilemas. Además, estamos seguros que no hemos agotado las dimensiones que componen el concepto de ciudadanía cosmopolita, por lo que sería

necesario seguir explorando las distintas dimensiones que lo componen y sus representaciones.

Estas agrupaciones e interrelaciones entre las subescalas nos llevaron a realizar análisis factoriales que nos ayudaron a visualizar las agrupaciones de las subescalas contenidas en el cuestionario. Los análisis factoriales realizados señalan que las diferentes subescalas de la ciudadanía, tienden a agruparse principalmente en dos grandes factores.

Uno de los factores se encuentra asociado principalmente con los aspectos más sociales de la ciudadanía, tales como la aplicación y ejercicio de los derechos en distintos contextos sociales y culturales, los movimientos sociales y migratorios en este mundo globalizado, el reconocimiento a la diversidad cultural, o los aspectos legales asociados al ejercicio y prácticas de la ciudadanía desde una perspectiva, más amplia, etc.

El otro factor se acerca más a los aspectos de carácter político de la misma, como la participación política en distintos contextos, el poder militar, la redistribución de los recursos, la adopción de políticas específicas para hacer frente a problemas globales (como el cambio climático) o la adopción de políticas lingüísticas específicas para afrontar el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística. Llama la atención que los componentes de estos factores no son estables ni universales para toda la muestra. Como vimos en los resultados, las diferentes subescalas no tienden a agruparse igual entre los estudiantes, ni entre los profesores. De hecho, en el análisis factorial realizado con la muestra total que se vemos en la Figura 118 y que volvemos a reproducir a continuación, encontramos que tanto en el caso de profesores como en el de estudiantes las Subescalas de Diversidad, Justicia, Migración y Derechos Digitales se integran dentro de los factores sociales. Mientras que las Subescalas de

Imperialismo, Desarrollo Sostenible y Globalización tienden a agruparse claramente dentro de un factor de tipo político en ambos grupos. Estas últimas Subescalas no solo señalan aspectos políticos de la ciudadanía, sino que incluso podríamos decir que en algunos casos se encuentran también relacionadas con elementos de tipo económico.

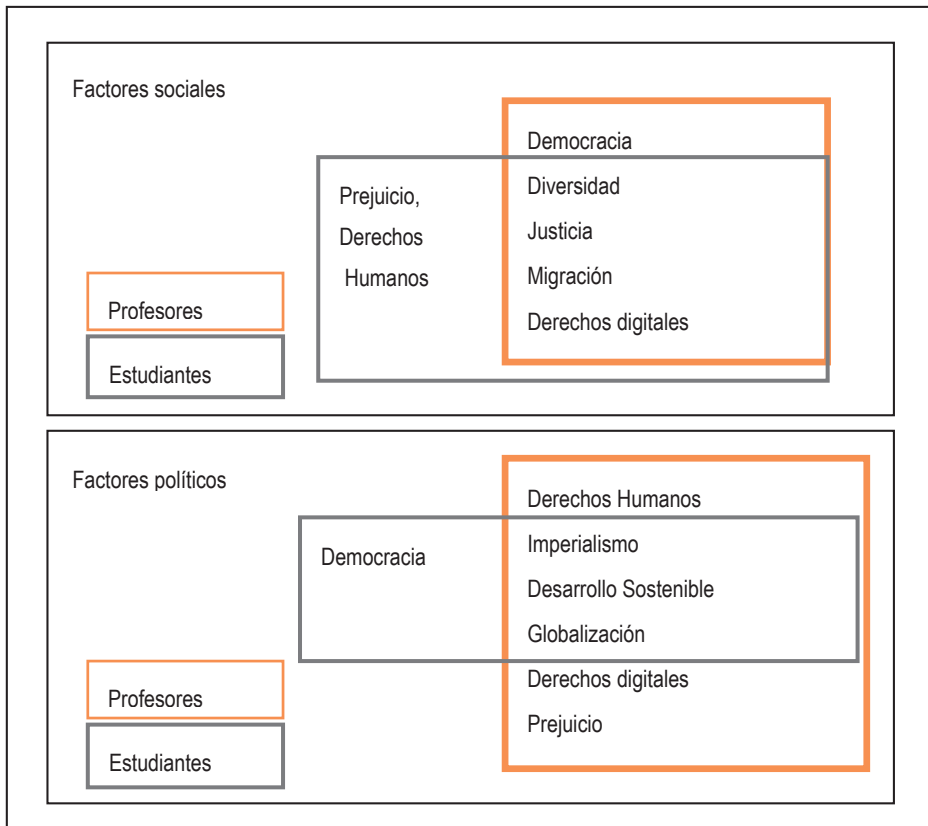


Figura 118. Agrupación por factores de las subescalas para la muestra total.

De estas agrupaciones podemos observar cómo algunas de las subescalas tienden a agruparse de forma similar en cada uno de los distintos grupos, mientras que al mismo tiempo encontramos que otras

subescalas tienden a fluctuar entre los grupos. Las Subescalas de Imperialismo, Desarrollo Sostenible y Globalización son las únicas que siempre se agrupan dentro de los factores políticos, tanto en el caso de los estudiantes como en el de profesores. Pero las variaciones se presentan también dentro de los grupos. Por ejemplo, teniendo en cuenta solo los resultados de los estudiantes encontramos que las Subescalas de Derechos Digitales y Diversidad se agrupan de forma diferente en cada uno de los grupos de estudiantes (2º y 4º ESO), cuyo resultado reproducimos a continuación. En la Figura 53, podemos ver como estas dos subescalas parecen hacer referencia tanto a características sociales como políticas de la ciudadanía. Dentro de la descripción que hemos hecho de las dimensiones de la ciudadanía (capítulo 3), podemos observar que los derechos digitales y la diversidad son temas que implican espacios sociales de defensa activa de los derechos y el reconocimiento, pero que a su vez implican la importancia de los soportes legales e institucionales que soporten y posibiliten los cambios necesarios para la consecución de dichos derechos.

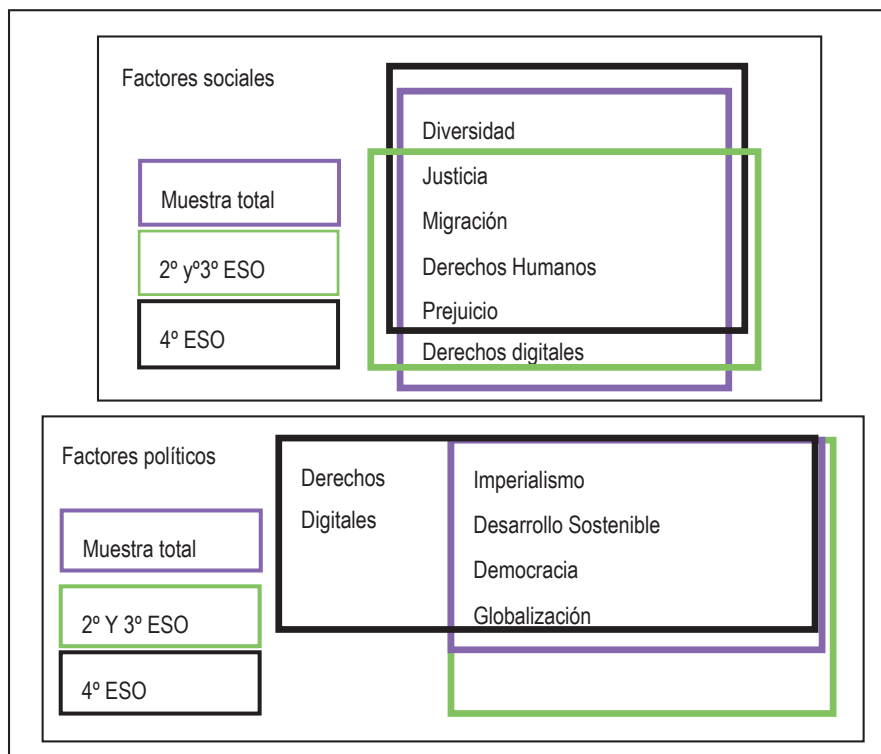
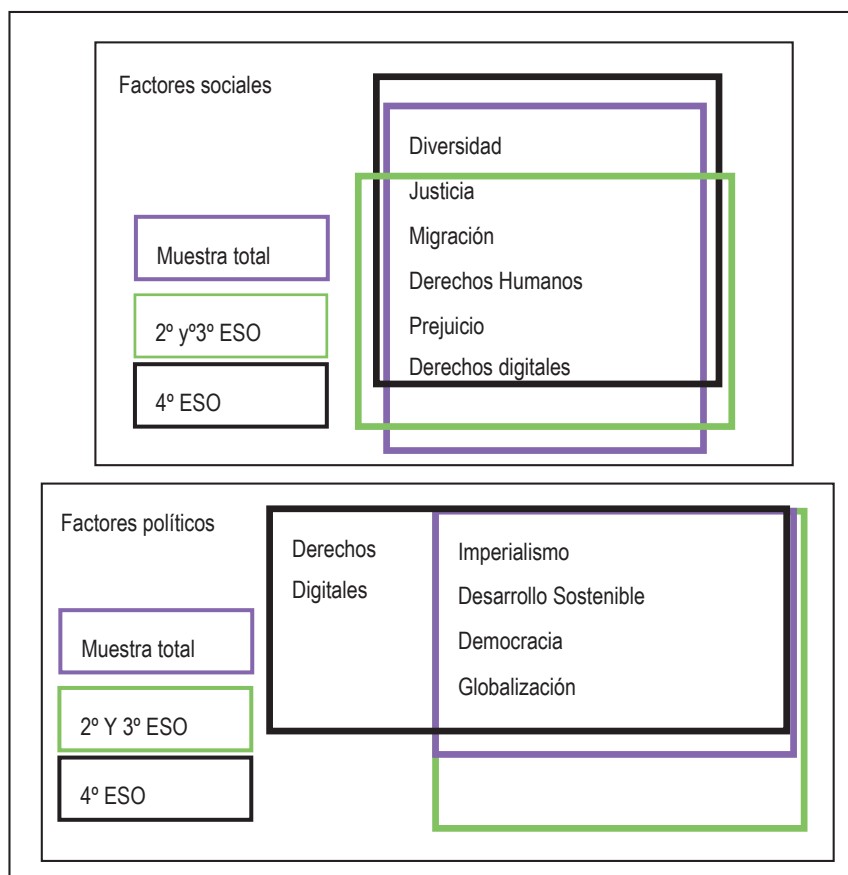


Figura 53. Agrupación por factores de las subescalas para la muestra de estudiantes.

En el caso de los resultados de los profesores, hemos visto cómo la agrupación en términos generales resulta muy similar a la agrupación de toda la muestra. En la Figura 88, que reproducimos más adelante, encontramos que las Subescalas de Diversidad y Globalización parecen tener tanto características sociales como políticas de la ciudadanía. Es interesante señalar que en ambos grupos aparezca la Subescala de Diversidad como una subescala difícil de definir con claridad dentro de un solo factor.



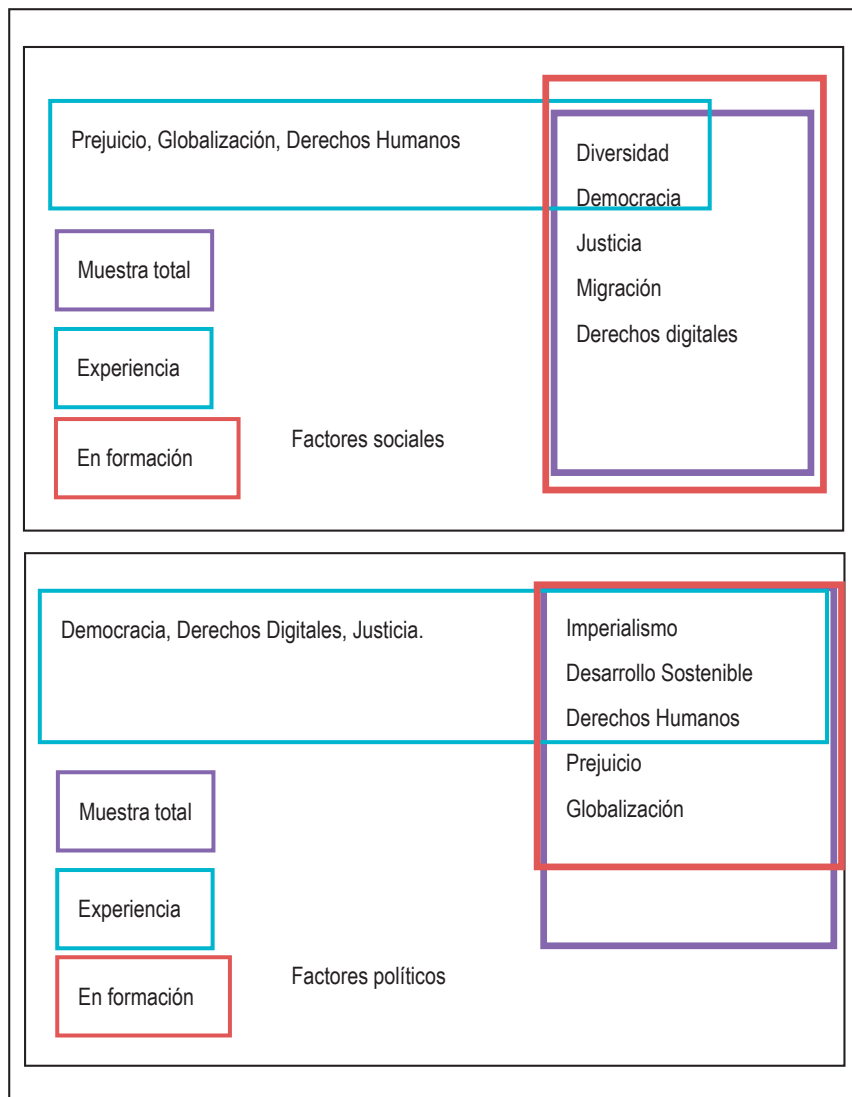


Figura 88. Agrupación por factores de las subescalas para la muestra de profesores.

De otro lado debemos tener en cuenta que los análisis que hemos realizado se han hecho desde la óptica de una visión cosmopolita de la ciudadanía. Por ello es importante mostrar que el hecho de que los resultados de nuestro estudio señalen que los estudiantes de 4º de ESO son los que se encuentran en una postura más cercana a la visión cosmopolita de la ciudadanía, implica no solo un nivel mayor en este ámbito de conocimiento, sino también actitudes más dirigidas hacia la Justicia Social, un mayor nivel de comprensión de la ciudadanía de las cuestiones relacionadas con el reconocimiento y ejercicio de la ciudadanía en distintos contextos y mayores habilidades en la aplicación de esos conocimientos y dicha comprensión. Esta situación puede estar influenciada por el hecho de que los estudiantes de 4º de ESO han recibido un curso de Educación para la Ciudadanía y otro de Educación Ético-Cívica, mientras que los de 2º y 3º de ESO solo un curso de Educación para la Ciudadanía. Pero además creemos que puede también estar influida por la propia experiencia de la adolescencia.

En este sentido es importante señalar que aunque los resultados muestran que todos los participantes obtienen puntuaciones más cercanas a la visión cosmopolita que a la tradicional de la ciudadanía en todas las dimensiones, hay algunas dimensiones que son interesantes de analizar desde un punto de vista más cualitativo. Así por ejemplo, las Subescalas de Migración y Derechos Humanos, constituyen las subescalas con puntuaciones más cercanas a la visión cosmopolita de la ciudadanía. Este hecho podría estarnos hablando de una mayor sensibilidad de los participantes en este estudio acerca de estos temas, lo que podría estar influenciado por la experiencia que tienen al compartir aulas con estudiantes de origen migrante. Desde el punto de vista de Vertovec y Cohen (2008), podríamos entender que esta orientación cosmopolita

procede de esa experiencia e intercambio de valores y comportamientos, guiados por un mayor interés hacia la diversidad.

Además, al igual que en estudios anteriores, encontramos que las mujeres en todos los cursos obtuvieron puntuaciones medias significativamente más cercanas a la postura cosmopolita, que la media de los hombres. Autores como Hahn (2010), Husfeldt y Nikolova (2003) y los estudios de Torney-Purta et al. (2001) y Torney-Purta, y Wilkenfeld, (2009), señalan que las mujeres muestran un mayor apoyo a los derechos de los migrantes y hacia las mujeres, actitudes que pueden ser consideradas como más cosmopolitas. Sin embargo, estas diferencias de género sólo resultaron ser significativas en el caso de los estudiantes, no siéndolo en el de los profesores.

De hecho, en cuanto al profesorado de Ed. Secundaria se refiere, nuestros resultados señalan que tiene una postura más cercana a la visión cosmopolita de la ciudadanía que a la tradicional, y que como era de esperar es significativamente superior al de los estudiantes. Es interesante resaltar que no se han encontrado diferencias debidas al género y, sobre todo que tampoco se encontraron diferencias en función de la experiencia como profesores. Así, los profesores en ejercicio mostraron en términos generales, las mismas formas de representarse la ciudadanía que los profesores en ejercicio, salvo en las subescalas de Diversidad –lo que puede explicarse en función de la formación recibida- y de Derechos Digitales, en tanto que nativos digitales, en su mayor parte.

En términos generales podemos señalar que el presente estudio cumplió con los objetivos propuestos. Hemos diseñado un instrumento que nos permite acercarnos al conocimiento de la representación de la ciudadanía cosmopolita de las personas, mostrando que la concepción que se tiene de la ciudadanía se puede representar en una Escala numérica

que se mueve en un continuo entre lo tradicional y lo cosmopolita. Esta Escala numérica también se puede utilizar para representar las diez subescalas que componen la ciudadanía cosmopolita, sin perjuicio de que se puedan incluir otras dimensiones de la ciudadanía cosmopolita. Asimismo, hemos podido comparar las representaciones del profesorado con las de los estudiantes y conocer un poco mejor las discrepancias existentes entre ellos.

De los resultados analizados, es importante señalar que las 10 dimensiones de la ciudadanía cosmopolita estudiadas tienden a agruparse en dos factores principales, un factor social y otro factor político. Podemos decir que, si bien es cierto que las agrupaciones no son exactamente iguales para cada grupo sí podemos decir que tienden a seguir un patrón muy similar. Estas agrupaciones nos dan una idea muy importante sobre los componentes generales de la ciudadanía cosmopolita y sobre algunos de los temas más interesantes que deberíamos trabajar en la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

En este sentido, podemos decir que los resultados de la presente tesis y todo el trabajo realizado para conseguirlo nos hace plantearnos las perspectivas de futuro de la Educación para la Ciudadanía. Como ya hemos mencionado en el Capítulo 1, la nueva Ley de Educación (LOMCE, 2013) elimina la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la de Educación Ético-Cívica, limitando los contenidos de ciudadanía a formar parte de los contenidos transversales que tendrían que ser trabajados en todas las asignaturas. Nosotros consideramos que esto es absolutamente insuficiente para un tema tan relevante como es la formación ciudadana de las y los jóvenes en las escuelas. Porque si bien es cierto que la transversalidad busca que el profesorado de las diferentes áreas se implique en este tipo de temáticas, se corre el riesgo, muchas

veces confirmado, de que no se aborde con la profundidad necesaria en ninguna de ellas.

La asignatura de Educación para la Ciudadanía es importante para abordar con claridad y profundidad todas las dimensiones de la ciudadanía, empezando por las dimensiones propuestas en esta tesis. Debemos tener en cuenta que el ámbito escolar constituye un espacio muy importante para reflexionar sobre estas cuestiones desde una perspectiva crítica. Esto permitiría a los estudiantes, como señala Goodman (2000) llegar a ser más conscientes no solo de las injusticias y las desigualdades existentes en nuestro mundo actual, sino que les permitiría llegar a ejercer de forma activa y crítica la práctica de una ciudadanía más orientada hacia la justicia social (Westheimer y Kahne, 2004). Con todo, debemos tener en cuenta que incluso cuando las personas se dan cuenta de la existencia de estas injusticias sociales y de las desigualdades asociadas y relacionadas a ellas, es posible que puedan optar por no hacer frente a estas desigualdades sociales (Torres-Harding, Steele, Schulz, Taha, y Pico, 2014). Es decir, que la transferencia total de los conocimientos en actitudes y, el paso de éstas a la acción positiva y promotora de la justicia social, no se puede dar por hecho. No obstante, esta situación no debe desanimarnos, sino todo lo contrario, debe llevarnos a pensar en cambiar la escuela en general y la Educación para la Ciudadanía en particular. Debemos tratar de desarrollar en nuestros estudiantes las dimensiones de la ciudadanía cosmopolita en todos sus contextos, al mismo tiempo que promover el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que la práctica de dicha ciudadanía cosmopolita implica. Todo ello teniendo en cuenta que, como señala Kerr (2005), se trata de una concepción compleja que está influenciada por una serie de factores interrelacionados tales como las características del contexto social y educativo,

de los lugares donde “está” o se “aprende” este tipo de ciudadanía: escuela, familia, grupos de pares, comunidad, etc. También los actores y actrices que hacen parte de este proceso: docentes, madres, padres de familia, amigos, etc. Estas interrelaciones se presentan en contextos formales e informales y deben ser tenidos en cuenta al momento de abordar estas temáticas. Se ha demostrado que a través de la “tríada” de los contextos, las relaciones y disposiciones las y los jóvenes aprenden de las oportunidades para la acción, la participación y la reflexión que pueden obtenerse de las prácticas y de las comunidades en su vida cotidiana (Biesta et al., 2009; Hart, Donnelly, Youniss y Atkins, 2007).

En este sentido podemos tomar como ejemplo el trabajo realizado en el CEIP La Chanca de Almería. En este centro educativo se realizó un trabajo a través de la asignatura de Educación para la Ciudadanía que les valió el primer premio Federico Mayor Zaragoza en mayo de 2014, por su proyecto “La Chanca camina sola hacia la escuela” (Bolívar, 2014). En este proyecto se trabajó con las niñas y niños el ejercicio de la ciudadanía, buscando formulas que mejoraran la comunidad a la que pertenecen. Haciendo una reflexión sobre cuáles son los principales problemas que les afecta en su día a día. Este trabajo logró un desarrollo de consciencia ciudadana en las y los niños, y en la comunidad además de reducir el absentismo escolar en el centro, a través de la cooperación infantil. Este proyecto muestra muy claramente la importancia del trabajo conjunto entre la comunidad y la escuela en los temas relacionados con la ciudadanía. Gracias al trabajo conjunto de las y los docentes, las y los estudiantes y la colaboración de la comunidad, consiguieron sacar adelante una notable reducción del absentismo escolar, entre otras mejoras del clima de convivencia, participación e integración en la escuela (Jacott, Maldonado y García, 2014).

Consideramos que dentro de la asignatura de Educación para la Ciudadanía se pueden trabajar todas y cada una de las dimensiones de la ciudadanía que hemos abordado en esta tesis. Se dispondría así del espacio y tiempo suficiente para poder tratar de promover cambios de actitud y de comportamiento en las y los estudiantes hacia una visión más cosmopolita de la ciudadanía y por tanto estaría orientada hacia el avance en el logro de la Justicia Social. La profesora que lideró el proyecto de “La Chanca camina sola hacia la escuela”, pudo hacerlo a través de un proyecto pedagógico encarnado en la asignatura de Educación para la Ciudadanía lo que les permitió disponer de espacio y tiempo necesarios para reflexionar de forma crítica sobre los problemas de la comunidad y buscar una solución. En su opinión, sin estos espacios curriculares sería muy difícil seguir avanzando en temas tan relevantes como la reducción del absentismo escolar. Solo esta asignatura logró que sus estudiantes reflexionaran sobre los aspectos importantes que rodean sus vidas y que les afectan directamente (diversidad, implicación social, acción social, etc.), a través del ejercicio de la ciudadanía activa por parte de los propios estudiantes para solucionarlos (Jacott, Maldonado y García, 2014).

Por otra parte, consideramos que los dilemas con los que se ha construido este cuestionario podrían ser una forma útil e interesante para trabajar en el aula con las y los estudiantes, de forma tal que puedan abrir el debate y crear oportunidades de acción en términos de ciudadanía y justicia social. Las diferentes dimensiones de la ciudadanía que hemos tenido en cuenta (subescalas), pueden llevar a estudiantes y profesores a reflexionar en profundidad respecto a algunas de las implicaciones contenidas en los dilemas planteados, al mismo tiempo que podría llegar a tener alguna influencia importante en el desarrollo de actitudes y comportamientos de las y los jóvenes hacia una ciudadanía más cosmopolita. Por ejemplo, dimensiones como la diversidad, se refieren a la actitud que

tenemos y los comportamientos que podemos llegar a desarrollar hacia las diferentes culturas, tipos de familia, creencias, estilos de vida, minorías, etc. Siguiendo a Torres-Harding et al. (2014) cuando se trabaja la ciudadanía y ésta se dirige hacia la acción e implica discusiones de justicia social, también debemos integrar la lucha contra las ideas preconcebidas que tienden a justificar las racionalizaciones que las personas realizan, tratando de justificar, más que de explicar las desigualdades existentes que afectan a los grupos marginados. Esta situación, en un mundo tan globalizado como en el que vivimos actualmente forma parte de nuestra cotidianidad y no podemos dejarla de lado. Este es un tema que nos permitiría observar las ideas previas, los prejuicios y las acciones actuales de nuestros estudiantes hacia las mismas (Bull, 2008).

En este sentido consideramos que es importante que pensemos en la ciudadanía como un proceso y no sólo como un resultado evaluable. Como señalan Biesta et al. (2009) entender la ciudadanía como un resultado puede ser problemático, ya que se surge a partir del supuesto de que la concepción de ciudadanía cosmopolita es un estado que sólo se consigue después de que se ha atravesado con éxito una trayectoria específica. Es decir que no podemos pensar que por seguir un currículo determinado o realizar una serie de actividades específicas, necesariamente logremos desarrollar ciudadanos más cosmopolitas y comprometidos con la justicia social. Igualmente señala que a día de hoy vemos la ciudadanía como una experiencia exclusiva de las personas adultas, lo que posiciona a los niños y a los más jóvenes en un lugar de no-ciudadanos. Como si estuvieran en proceso de llegar a ser ciudadanos, no les damos ni la agencia ni el poder para ejercer su papel activo como ciudadanos, a veces ni siquiera en los propios centros educativos. Esta idea de la ciudadanía es

más excluyente que inclusiva, ya que no reconoce que los jóvenes ya participan en la vida social y que sus vidas se relacionan siempre con el orden más amplio social, económico, cultural y político.

Biesta et al. (2009) también señalan que la enseñanza de la ciudadanía necesita ser complementada con una comprensión más profunda de las formas en que las y los jóvenes aprenden realmente la ciudadanía democrática. Por ejemplo, a través de su participación en las comunidades o a través de las prácticas sociales y culturales que conforman su vida cotidiana. Un enfoque que permita a la juventud ubicarse y participar en situaciones de la vida cotidiana, hace posible una comprensión de las formas en que el aprendizaje ciudadano se encuentra en la vida. De esta forma ayudamos a aclarar cómo sus vidas se ven implicadas en los más amplios espacios sociales y culturales, incluso a nivel político y económico.

Parece pertinente señalar en este contexto que Keating, Kerr, Benton, Mundy, y Lopes (2010) encontraron que cursar una asignatura de Educación para la Ciudadanía estaba relacionado con el logro de los niveles más altos de participación ciudadana. Resultados similares se han encontrado en otros países. Por ejemplo, Birdwell, Scott, y Horley (2013) encontraron que las y los estudiantes estadounidenses que participaron en cursos de ciudadanía activa desarrollaron un mayor sentido de la responsabilidad que los que no lo hicieron, así como una mayor aceptación de la diversidad cultural. Por ello insistimos en la necesidad de tener una asignatura específica de Educación para la Ciudadanía teniendo en cuenta que como Smith, Lister, Middlenton, y Cox (2005) han sugerido, la Educación para la Ciudadanía debe estar centrada en la población más joven, ya que es mucho más complicado que un Estado pueda dirigir sus políticas educativas hacia las personas mayores de la sociedad, mientras que las y los jóvenes se pueden orientar en las escuelas y pudiendo estos ser

más receptivos a las iniciativas de formación en temas de ciudadanía (Biesta, et al., 2009; Soulé y Warrick, 2015).

Hay cierto nivel de consenso internacional sobre la importancia de la Educación para la Ciudadanía. Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Lóposito, 2010. Además debemos tener en cuenta que las y los estudiantes que utilizan las ideas más flexibles sobre la manera de promover la justicia social podrían ser capaces de integrar con mayor éxito estas actividades en sus vidas personales y profesionales, como señalan Torres-Harding, Steele, Schulz, Taha, y Pico, 2014. Todo ello integrado a los aspectos que ya hemos mencionado sobre la reflexión y el análisis de la ciudadanía y sus diferentes dimensiones nos hace concluir que eliminar la asignatura de Educación para la Ciudadanía de los currículos es un error en términos de la mejora de la sociedad y de la búsqueda activa de la ciudadanía cosmopolita.

7.1 Limitaciones y futuras líneas de investigación futuras

Una vez finalizada este trabajo, reconocemos que los estudios realizados tienen algunas limitaciones que queremos exponer a continuación, pero que a su vez se convierten en oportunidades de investigación futuras.

Dentro de las limitaciones más relevantes debemos señalar:

1. El instrumento diseñado solo nos da una aproximación inicial a la concepción de la ciudadanía tanto de profesores como estudiantes de Educación Secundaria. Sin embargo, esto no nos permite conocer las motivaciones de sus respuestas o el origen de sus representaciones. Para ello sería importante poder llevar a cabo grupos de discusión tanto con estudiantes como con profesores, para poder ahondar en su comprensión

de la ciudadanía desde un enfoque más cualitativo. Esto nos permitiría saber en qué medida hay deseabilidad social en las respuestas al cuestionario, al igual que conocer los argumentos específicos que hay debajo de las respuestas.

2. Haber realizado un análisis global de los resultados. Consideramos que es posible que un análisis más detallado de cada dilema del instrumento, que arrojaría datos interesantes y posiblemente más precisos sobre las agrupaciones de las subescalas de la ciudadanía. Incluso nos podría permitir saber si todos los dilemas de una subescala se agruparían en el mismo factor o no, de forma tal que podríamos determinar mejor la descripción de cada dimensión en términos políticos y sociales.
3. En el diseño del cuestionario es importante cuestionarnos hasta qué punto ha sido útil el uso de la viñetas. Consideramos que es posible que el uso de más viñetas en el cuestionario podría permitir un mejor acercamiento de la representación de la ciudadanía de determinados colectivos. Sería de especial utilidad ampliar este cuestionario con estudiantes de Educación Primaria.
4. En algunos de los dilemas utilizamos preguntas en negativo. Es posible que la comprensión de algunos dilemas se haya visto afectada por el uso de frases redactadas en negativo.
5. Sería interesante aplicar el cuestionario en muestras de estudiantes que no hayan cursado la asignatura de de Educación para la Ciudadanía. El hecho de que la población estudiada haya tenido este acceso restringe la posibilidad de análisis, para saber el grado de influencia de la misma en la representación de los estudiantes. Esta limitación también anticipa una futura

fortaleza al hacer posible los efectos de cursar la materia, si en algún momento se aplica a los estudiantes que actualmente cursan ESO con el currículo descrito en la LOMCE.

6. La muestra utilizada es muy amplia e interesante pero creemos que sería de gran interés conocer la concepción de la ciudadanía cosmopolita de otros integrantes de la comunidad educativa como lo son las familias o los equipos directivos del centro.

De estas limitaciones del estudio, podemos señalar algunas de las líneas de investigación que creemos se abren hacia el futuro.

1. Realizar un análisis de los resultados teniendo en cuenta cada uno de los dilemas. Es posible que este análisis nos brinde una visión más amplia sobre la ciudadanía en general y especialmente sobre los factores en los que se agrupan las escalas.
2. Hacer propuestas sobre la forma de orientar las enseñanzas y el aprendizaje y las políticas educativas en el área de Educación para la Ciudadanía.
3. Consideramos importante para futuras investigaciones en esta área, que se tenga en cuenta la variable de la multiculturalidad y diversidad que existe en cada centro educativo. Ya que es posible que los centros que son más diversos tengan una visión más cosmopolita de la ciudadanía de los que no lo son.
4. Aplicar el cuestionario en diferentes muestras. No solo tener en cuenta la población escolarizada y que además ha recibido clases de Educación para la Ciudadanía. Por ello una línea de trabajo sería aplicarlo a la población en general y diferentes subgrupos poblacionales que nos permitan ampliar las concepciones de ciudadanía.

5. Replicar el cuestionario en diferentes países, tanto europeos como no europeos para poder comparar los resultados obtenidos en esta tesis, y tener una visión más global de la Ciudadanía Cosmopolita.

Esperamos tener la oportunidad de poder desarrollar algunas de estas líneas de trabajo en un futuro cercano.



Referencias

- Ackerman, P. L. (1988). Determinants of individual differences during skill acquisition: cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117(3), 288-318.
- ACNUR. (1951). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0005>
- ACNUR. (1967). Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0003>
- Álvarez, J. (2001). *Mater Dolorosa: La idea de España en el siglo XXI*. Madrid: Taurus.
- Amadeo, J.A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., y Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Recuperado de: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Upper_Secondary.pdf
- Appiah, K. A. (1997). Cosmopolitan patriots. *Critical Inquiry*, 23(3), 617-639.
- Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global: debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33, 481-508.

- Baldi, S., Perie, M., Skidmore, D., Greenberg, E., Hahn, C. y Nelson, D. (2001). *What Democracy Means to Ninth-Graders: US Results from the International IEA Civic Education Study*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*. 68, 289-298.
- Banks, J. A., McGee, C. A., Córtes, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C. y Parker, W. C. (2005). *Democracy and Diversity. Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: University of Washington.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Beck, U., y Sznaider, N. (2006). Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 1-23.
- Beck, U., y Sznaider, N. (2010). Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda. *The British Journal of Sociology*, 61, 381-403. doi: 10.1111/j.1468-4446.2009.01250.x
- Bellamy, R. y Castiglione, D. (1998) The normative challenge of a European polity: cosmopolitan and communitarian models compared, criticised and combined. En A. Follesdal y P. Koslowski (Eds.), *Democracy and the European Union*. (pp.254-284).Berlin: Springer.

- Berman, Y. y Philips, D. (2000). Indicators of social quality and social exclusion at national and community level. *Social Indicators Research*, 50(3), 329-350.
- Berman, Y. y Phillips, D. (2001). Information and social quality. *Aslib Proceedings*, 53(3), 179-188.
- Biesta, G.J.J., Lawy, R.S. y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Birdwell, J., Scott, R. y Horley, E. (2013). Active citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 185-199.
- Bolívar, A. (2014). *La Chanca camina sola hacia la escuela*. Almería: WordPress. Recuperado de <https://lachancacaminasolahaciaaescuela.wordpress.com/proyecto/proyecto/>
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes*, (25-49). New York: Cambridge University Press.
- Brown, C. (2005). Teachers' perception of citizenship in the United States. En W. O. Lee y J. T. Fount (Eds.) *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. (pp.55-92). Hong Kong: University Press.

- Brunold, A. O. (2005). Global learning and education for sustainable development. *Higher Education in Europe*, 30(3-4), 295-306.
- Bull, B. L. (2008). *Social Justice in Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Caglar, A. (1994). *German Turks in Berlin: Migration and Their Quest for Social Mobility* (Tesis doctoral). McGill University, Canada.
- Carens, J. H. (2000). *Culture, citizenship, and community: A contextual exploration of justice as evenhandedness*. Oxford: University Press.
- Carta de los derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) Diario Oficial de las Comunidades Europeas. C, 364(8), 18-12.
- Castillo, A., Lucero, M., y Gasquez, M. (2010). Aproximación al discurso juventud como construcción sociohistórico-cultural. *Ultima Década*, 33, 43-58.
- Chientaroli, N. (2014, enero, 4). Valores Éticos, la asignatura que ensalza las Fuerzas Armadas y critica la desobediencia civil. *El diario*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/asignatura-Valores-Eticos-critica-desobediencia_0_214178975.html
- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D. y Lopes, J. (2005). Citizenship Education Longitudinal Study: Second Cross-Sectional Survey 2004. *Listening to young people: Citizenship Education in England*. London: DfES.
- Clopton, N. A. y Sorell, G. T. (1993). Gender differences: Stable or situational? *Psychology of Women Quarterly*, 17(1), 85-101.

- Cohen, J. L. (1992). Okin on justice, gender, and family. *Canadian Journal of Philosophy*, 22(2), 263-286.
doi:10.1080/00455091.1992.10717280
- Cohen, J. L. (1999). Changing paradigms of citizenship and the exclusiveness of the demos. *International Sociology*, 14(3), 245-268.
doi: 10.1177/0268580999014003002
- Cohen, R. (1996). Diasporas and the nation-state: from victims to challengers. *International Affairs*, 73(3), 507-520.
- Cohen, R. y Rai, S. (2000). Global social movements: towards a cosmopolitan politics. En R. Cohen y S. Rai (Eds.), *Global social movements* (pp. 1-17). London: Athlone.
- Consejo Europeo. (2002). *Recomendación del comité de Ministros de los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*. Recuperada de:
<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2183563&SecMode=1&DocId=1380998&Usage=2>
- Constant, B. (1988). The Liberty of the Ancients Compared with that of the Moderns. *Political Writings*, 325. 1-14.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato: política, ética y religión*. Madrid: Trotta.
- Covell, K. (2013). Educación de los Derechos Humanos de los niños como medio para la justicia social: Un estudio de caso desde Inglaterra. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2(1), 35-48.
- Crick, B. (2002). Education for citizenship: the citizenship order. *Parliamentary Affairs*, 55(3), 488-504.

- Davies, I., Gregory, I. y Riley, S. C. (2005). Teachers' perception of Citizenship in England. En W. O. Lee y J. T. Fount (Eds.) *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. (pp.131-173). Hong Kong: University Press.
- Delanty, G. (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 25-47.
- Dobson, A. (1998). *Justice and the environment. Conceptions of environment sustainability and dimension of social justice*. Oxford: University Press.
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*. México: Siglo XXI.
- Dziuban, C. D. y Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81(6), 358-361.
- Essomba, M. (2014). Inmigración, Sociedad y Educación en la UE. Hacia una política de plena inclusión. *Culture and Education*, 24(2), 137-148. doi:10.1174/113564012804932074
- Eurydice (2005). *Organización de la Estructura de la Educación Superior en Europa 2004/2005. Tendencias nacionales en el marco del proceso de Bolonia*. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/086ES.pdf
- Eurydice (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5741409/9>

78-92-9201-242-7-EN.PDF/d0dcb0da-5c52-4b33-becb-027f05e1651f

- Figueroa, A. (2000). La exclusión social como una teoría de la distribución. En E. Gacitúa, C. Sojo y S. H. Davis (Eds.), *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y El Caribe*, (pp.23-48). Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN029027.pdf#page=21>
- Fine, R. y Cohen, R. (2008). Four cosmopolitanism moments. En S. Vertovec y R. Cohen (Eds.), *Conceiving cosmopolitanism. Theory, context, and practice* (pp. 137-162). Oxford: University Press.
- Flowers, N. (Ed.). (2007). *Compasito: Manual on human rights education for children*. Budapest: Council of Europe.
- Freijeiro, M. (2005). Ciudadanía, derechos y bienestar: un análisis del modelo de ciudadanía de TH Marshall. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 2, 63-100.
- Fullinwider, R. (2001). Multicultural education and cosmopolitan citizenship. *International Journal of Educational Research*, 35(3), 331-343.
- García, T., Agustín, S., Seguro, V., y García, A. J. (2012). Adolescents' perceptions of their digital rights. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global Selected papers from the fourteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network* (pp. 548-554). London: CiCE.

- García, T., Ordoñez, E., Preckler, M., Sainz, V., Pérez, E., ... Jacott, L. (2012). From traditional to cosmopolitan views on citizenship education: A new instrument for evaluation. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 528-537). London: CiCe.
- García, T., Jacott, L. y Maldonado, A. (2012). La comprensión sobre los derechos de los adolescentes en contextos digitales, a través del uso de las redes sociales. En E. Soriano, A. J. González y R. M. Zapata (Eds.), *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada* (813-821). Almería: Universidad de Almería.
- Gardner, H., y Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven: Yale University Press.
- Garzón, B. (2005). *Un mundo sin miedo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Garzón, B. (2011). Reaccionar para avanzar. *Reacciona*, 45-60.
- Goodman, J. (2000). 'Trasnational contestation: social movements beyond the state. En T.H. Cohn, S. McBride y J. Wiseman (Eds.), *Power in the Global Area* (39-52). London: Palgrave MacMillan. doi: 10.1057/9780333984413
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- Hahn, C.L. (2003). Democratic values and citizen action: a view from US ninth graders. *International Journal of Educational Research*, 39, 633-642.

- Hahn, C. L. (2010). Comparative civic education research: what we know and what need to know. *Citizenship teaching and learning*, 6(1), 5-23. doi: http://dx.doi.org/10.1386/ctl.6.1.5_1.
- Hannerz, U. (1990). Cosmopolitans and locals in world culture. *Theory, Culture & Society*, 7, 237-251. doi: 10.1177/026327690007002014
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections: Culture, people, places*. London: Routledge.
- Hart, D., Donnelly, T., Youniss, J., y Atkins, R. (2007). High school community service as a predictor of adult voting and volunteering. *American Educational Research Journal*, 44(1), 197-219.
- Harvey, D. (2000). Cosmopolitanism and the banality of geographical evils. *Public culture*, 12(2), 529-564.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*. 25(3), 413-439.
- Heater, D. B. (1992). *The idea of European unity*. Leicester: Leicester University Press.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., y Perraton, J. (1999). *Global transformations*. Cambridge: Polity.
- Held, D. (2002). Law of states, law of peoples. *Legal Theory*, 8, 1-44.
- Herranz, G. (1996). Estructura Social e Identificación Nacionalista en la España de los Noventa. *Reis*, 76, 9-35.
- Herrero, M. y De Miñón, R. (2000). Autodeterminación y derechos históricos. *Derechos históricos y constitucionalismo útil*, 211-224.

- Hollinger, D. A. (1995). American Nationality in Postethnic Perspective. *Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine*, 7(13), 49-64.
Recuperado de doi: 10.6092/issn.1825-9618/2970
- Husfeldt, V., y Nikolova, R. (2003). Students' concepts of democracy. *European Educational Research Journal*, 2(3), 396–409.
- Jacobson, M. y Brown, C. (2005). Teachers' perception of citizenship in Russia. En W. O. Lee y J. T. Fount (Eds.) *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. (pp.175-208). Hong Kong: University Press.
- Jacott, L., Maldonado, A. y García, T (2013). Informe analítico. I National Meeting: SIRIUS: European Policy Network on the education of children and young people with a migrant background.
- Jacott, L., Maldonado, A. y García, T (2014). Informe analítico. II National Meeting: SIRIUS: European Policy Network on the education of children and young people with a migrant background.
- Junta de Andalucía (2015, 29 de julio). Andalucía mantiene la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en primaria y secundaria. *Revista Digital de la Consejería de Educación*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/pie/-/noticia/detalle/andalucia-mantiene-la-asignatura-de-educacion-para-la-ciudadania-y-derechos-humanos-en-primaria-y-2>

- Kaldor, M. (1999). Transnational civil society. En T. Dunne y N. J. Wheeler (Eds.), *Human Rights in Global Politics* (pp. 195-213). Cambridge: University Press.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E. y Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practice and prospects for the future: the eighth and final report from the citizenship education longitudinal study (CELS)*.
- Kerr, D. (2002). Citizenship education: An international comparison across sixteen countries. *International Journal of Social Education: Official journal of de Indiana Council for the Social Studies*, 17(1), 1-15.
- Kerr, D. (2003). Citizenship education in England: The making of a new subject. *Social Science Education*, 2, 1-10. doi: 10.4119/UNIBI/jsse-v2-i2-472
- Kerr, D. (2005). Citizenship education in England—listening to young people: new insights from the citizenship education longitudinal study. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 74-96.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. y Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- Kirchner, E. y Sperling, J. (Eds.) (2008). *Global security governance*. Londres: Routledge.
- Klingeld, P. y Brown, E. (2014). "Cosmopolitanism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. En N. E. Zalta (Ed.), (Versión electrónica). Stanford: Stanford University.

<http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/cosmopolitanism/>

- Koehn, P. H., y Rosenau, J. N. (2002). Transnational competence in an emergent epoch. *International Studies Perspectives*, 3(2), 105-127.
- Kwok-Bun, C. (2005). Both Sides Now: Culture Contact: Hybridization, and Cosmopolitanism. En S. Vertovec y R. Cohen (Eds.), *Conceiving cosmopolitanism. Theory, context, and practice* (pp. 191-208). Oxford: University Press.
- Kymlicka, W. y Norman W. (2000). *Citizenship in diverse societies*. New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular*. New York: Oxford University Press.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lee, W. O. y Fouts, J. T. (Eds.) (2005). *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. Hong Kong: University Press.
- Lee, W. O. (2005). Teachers' perception of citizenship in China. En W. O. Lee y J. T. Fount (Eds.) *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. (pp.209-246). Hong Kong: University Press.
- Levinson, B. (2007). Forming and Implementing a New Secondary Civic Education Program in Mexico. En E. D. Stevick, y B. A. U. Levinson (Eds.), *Reimagining Civic Education*. How diverse societies form democratic citizens (245-271). Lanham: Rowman and Littlefield.

- LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. BOE, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp.17158 a 17207.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la calidad educativa. BOE, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.
- Lu, C. (2000). 'The one and many faces of cosmopolitanism. *Journal of Political Philosophy*, 8(2), 244-267.
- Mau, S., Mewes, J., y Zimmermann, A. (2008). Cosmopolitan attitudes through transnational social practices? *Global Networks*, 8(1), 1-24.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Micklethwait, J. y Wooldridge, A. (2000). *A Future Perfect: The Challenge and Hidden Promise of Globalization*. New York: Crown Publishers.
- Ministerio de Educación (2010). ICSS 2009. Estudio internacional de civismo y ciudadanía. Informe Español. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff>
- Monaci, M., Magatti, M. y Caselli M. (2003). Network exposure and rhetoric: italian occupational fields and heterogeneity in constructing the globalized self. *Global Networks*, 3(4), 457-480.
- Monsalve, A. (2012). De la guerra justa. *Estudios de Filosofía*, 30, 71-87.
- Moseley, A. (2011). Just war theory. *The Encyclopedia of Peace Psychology* [versión electrónica]. doi: 10.1002/9780470672532.wbep144

- Moro, D. (2007). Modeling Economic Effects of International Retirement Migration Within The European Union (Tesis doctoral). University of Warwick, Inglaterra.
- Niemi, R. G., y Junn, J. (2005). *Civic education: What makes students learn*. Yale: University Press.
- Nussbaum, M. C. y Cohen, J. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Las Fronteras de la Justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010a). Patriotism and cosmopolitanism. En G. W. Brown y D. Held (Eds.), *The cosmopolitanism reader* (pp 155-162). Cambridge: Polity Press.
- Nussbaum, M. (2010b). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, de 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986 a 7003.

- Ordóñez, E. V. (2010). Educación para la ciudadanía: Un estudio exploratorio de las concepciones de ciudadanía en estudiantes de segundo y cuarto de la E.S.O. en las Comunidades Autónomas de Madrid, Extremadura y el País Vasco (Diploma de Estudios Avanzados). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Ordóñez, E. V., Preckler, M., Daniel, S. y Jacott, L. (2011). Concepciones de ciudadanía en estudiantes de Ed. Secundaria. En J. M. Román, M. A. Carbonero, y J. D. Valdivieso (Comps.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una sociedad Multicultural*. Valladolid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación.
- Orend, B. (2009). Just War Theory and the Ethics of War and Peace. En P. Hayden (Ed.), *Ethics and International relations* (pp. 115-132). Farnham: Ashgate.
- Osler, A. y Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational review*, 55(3), 243-254.
- Osler, A. y Starkey, H. (2004). *Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries*. London: International Bureau of Education UNESCO.
- Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing citizenship*. London: McGraw-Hill Education.
- Osler, A. (2008). Citizenship education and the Ajegbo report: re-imagining a cosmopolitan nation. *London Review of Education*, 6(1), 11-25.

- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24.
- Pávez M. I. y Trucco, D. (2014). Niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe en el mundo digital. *Desafíos. Boletín de la Infancia y la Adolescencia Sobre el Avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, 18, 4-9.
- Peces-Barba, G. (2007, agosto, 7). En torno a la educación para la ciudadanía. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2007/08/07/opinion/1186437605_850215.html
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 179-185.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Prior, W. (2005). Teachers' perception of citizenship in Australia. En W. O. Lee y J. T. Fount (Eds.) *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. (pp.93-129). Hong Kong: University Press.
- Rawls, J. (1973). *A Theory of Justice*. London: Oxford University Press.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, de 5 de enero de 2007, núm. 5, pp.677 a 773.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, de 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, de 3 de enero de 2015, núm. 3, pp.169 a 546.

Riechmann, J. (2005). *Un mundo vulnerable: ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Catarata.

Ruíz, B. (2015). ¿Cuántos niños reciben clase de religión en España? *Aciprensa*. Recuperado de: <https://www.aciprensa.com/noticias/el-numero-de-alumnos-que-cursan-clase-de-religion-se-mantiene-estable-79668/>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attributes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Recuperado de: http://www.ica.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf

Schumpeter, J. A. (1985). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Schumpeter, J. A. (2013). *Capitalism, socialism and democracy*. Oxford: Routledge.

Smith, A. (1995). *Nations and nationalism in a global era*. Cambridge: Polity Press.

- Smith, N., Lister, R., Middlenton, S. y Cox, L. (2005). Young people as real citizens: toward an inclusionary understanding of citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8(4), 425-443.
- Soulé, H., y Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 178-186.
- Soysal, Y. N. (2010). Unpacking cosmopolitanism: An insider-outsider's reading. *The British Journal of Sociology*, 61, 405-411. doi: 10.1111/j.1468-4446.2009.01296.x
- Starkey, H. y Osler, A. (2009). Democracy, antiracism, and citizenship education: European policy and political complacency. En J.A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 348-359). New York: Routledge.
- Stiglitz, J. (2014). *El precio de la desigualdad*. Madrid: Santillana.
- Suárez, D. (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44(4), 485-503.
- Tan, K. C. (2004). *Justice without borders: cosmopolitanism, nationalism, and patriotism*. Cambridge: University Press.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. A. (Eds.) (1999). *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.

- Torney-Purta, J. y Wilkenfeld, B. (2009). *Paths to 21st Century Competencies Through Civic Education Classrooms*. Chicago: American Bar Association.
- Torres-Harding, S. R., Steele, C., Schulz, E., Taha, F., y Pico, C. (2014). Student perceptions of social justice and social justice activities. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1) 55–66.
- Trotta, M. Jacott, L. y Lundgren, U. (2008). *Education for World Citizenship: Preparing Students to be Agents of Social Change. CiCe Guidelines on Citizenship Education in a global context*. London: Metropolitan University.
- Uvalic-Trumbic, S. (Ed.). (2002). *Globalization and the Market in Higher Education, Quality, Accreditation and Qualifications*. París: UNESCO y AIU.
- UNICEF. (2006). *La convención sobre los derechos del niño. Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Madrid: UNICEF. Recuperado de: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>
- Van Hoorn, J. L., Komlosi, A., Suchar, E., y Samelson, D. A. (2000). Adolescent Development and Rapid Social Change: Perspectives from Eastern Europe. *Adolescence*, 35, 607-607.
- Van Parijs, P. (2003). Linguistic Justice. En W. Kymlicka y A. Patten (Eds.), *Language Rights and Political Theory* (pp. 153-168). Oxford: University Press.
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*. 22(2), 447-462.

- Vertovec, S. (2001). Transnationalism and identity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*.27(4), 573-582.
- Vertovec, S. (2002). Religion in migration, diasporas and transnationalism. Vancouver Centre of Excellence: Working Paper Series 02-07.
- Vertovec, S. (2004). Migrant Transnationalism and Modes of Transformation. *International Migration Review*, 38(3), 970-100.
- Vertovec, S. (2006). *Fostering cosmopolitanisms: A conceptual survey and a media experiment in Berlin*. Oxford: University of Oxford, Transnational Communities Working Paper WPTC- 2K-06.
- Vertovec, S. y Cohen, R. (2008). *Conceiving Cosmopolitanism. Theory, context, and practice*. Oxford: University Press.
- Vertovec, S. (2008a). An accented radio: fostering cosmopolitanism through media in Berlin. En M. Nowicka y M. Rovisco (Eds.), *Cosmopolitanism in Practice* (pp. 131-144). Farnham: Ashgate.
- Vertovec, S. (2008b). Migrant transnationalism ands modes of transformation. En A. Portes y J. DeWind (Eds.), *Rethinking Migration – New Theoretical and Empirical Perspectives* (pp. 149-180). New York: Berghan Books.
- Vertovec, S. (2009). Cosmopolitanism in attitude, practice and competence. Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity: Working Paper, 09-08.
- Waldron, J. (1992). Superseding historic injustice. *Ethics*, 103(1), 4-28.
- Walzer, M. (1989). A critique of philosophical conversation. *In The Philosophical Forum*.21(1-2). 182-196.

- Walzer, M. (2015). *Just and unjust wars: A moral argument with historical illustrations*. New York: Basic Books.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Werbner, P. (1999). Global pathways. Working class cosmopolitans and the creation of transnational ethnic worlds. *Social Anthropology*, 7(01), 17-35.
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wilkins, C. (2003). Teacher and young citizens: teacher talk about their role as social educators. *Westminster Studies in Education*. 26(1), 63-75.



Anexo 1.
Cuestionario de Representaciones
sobre la Ciudadanía para estudiantes de Educa-
ción Secundaria Obligatoria. Versión en español.



Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación

Cuestionario de Representaciones sobre la Ciudadanía

Cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

2010

Nombre del Instituto:

Curso: _____

Grupo: _____

Fecha:

Un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Deusto estamos llevando a cabo una investigación cuya finalidad es conocer qué ideas tienen los estudiantes de 2º y 4º de ESO sobre algunas cuestiones relacionadas con los derechos humanos. Para ello queremos pedir tu colaboración respondiendo al cuestionario que ahora te presentamos. **No se pretende evaluar ni a ti ni al instituto**, sino obtener información útil para conocer más en profundidad las ideas de los jóvenes sobre estos temas.

Lee atentamente las instrucciones y, si tienes alguna duda, pregunta a la persona que está aplicando la encuesta.

A continuación te vamos a hacer algunas preguntas. Es importante que pongas atención e interés y, sobre todo, que respondas con sinceridad a todo lo que se pregunta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Además, puesto que el cuestionario es anónimo, tus respuestas serán confidenciales y anónimas. Intenta no dejar ninguna cuestión sin contestar: son fáciles y tienes tiempo suficiente.

La forma de responder es sencilla, para cada cuestión debes marcar la casilla que se corresponda con tu respuesta.

1. ¿En qué fecha naciste?

Día _____ Mes _____ Año _____

2. ¿Eres hombre o mujer?

Hombre ☐

Mujer ☐

3. ¿En dónde has nacido?

España ☐ Comunidad Autónoma _____

Otro país ☐ ¿Cuál? _____



3.1. ¿Desde hace cuántos años vives en España? (si es menos de uno pon 0)

4. ¿Cuál es tu nacionalidad?

☐ Sólo española

☐ Española y otra (especificar) _____

☐ Sólo otra (especificar) _____

5. ¿En qué lengua aprendiste a hablar?

Castellano ☐

Otra ☐ ¿Cuál? _____

6. ¿Qué lengua se habla habitualmente en tu casa?

Castellano ☐

Otra ☐ ¿Cuál? _____

7. ¿Cuál es la titulación máxima que esperas alcanzar?

Señala sólo una

☐ ESO

☐ Bachiller

☐ Técnico Medio de Formación Profesional

☐ Técnico Superior de Formación Profesional

☐ Grado Universitario o equivalente

☐ Master

☐ Doctorado

A continuación te vamos a presentar una serie de situaciones hipotéticas. Cada una tiene 3 opciones de respuesta. Lee bien los enunciados y elige sólo una opción, marcando la casilla que mejor refleja lo que tú piensas. Y recuerda, no dejes ninguna pregunta sin contestar.

8. En las elecciones al Ayuntamiento de un pueblo se presentaron 3 candidaturas que obtuvieron los siguientes concejales:

Candidatura A: 4 concejales

Candidatura B: 3 concejales

Candidatura C: 2 concejales.

Como nadie tiene la mayoría absoluta, hay un debate sobre quién tiene que ser alcalde. Y en el pueblo hay quien piensa que:

a) debe ser alcalde una persona de la Candidatura A, porque ha obtenido más votos que cada uno de las otras dos, aunque estén en contra los de B y C.

b) puede ser alcalde alguno de los concejales de la candidatura B, que es la segunda más votada, si llegan a un acuerdo con C.

c) debe ser alcalde cualquier concejal que obtenga más votos a favor que en contra, sean de una u otra candidatura.

9. El Gobierno de un país debe estar formado por las personas que tienen...

A) una mejor formación, preparación para el gobierno, aunque sean jóvenes.

B) más apoyo de los otros ciudadanos, aunque tengan poca formación o experiencia previa.

C) mucho éxito en empresas o en negocios privados.

10. En un sistema de gobierno democrático, lo más imprescindible es que...

A) se celebran elecciones cada cierto tiempo (4 o 5 años) para que se cambie o no el gobierno.

B) haya un Parlamento o Consejo donde se discutan las Leyes entre todos los ciudadanos o sus representantes y el Gobierno.

C) se respete todas las libertades individuales de los miembros de ese país.

11. Lo mejor para un país es que:

A) todos sus ciudadanos conozcan la misma lengua, tradiciones y costumbres para que se mantenga su identidad cultural.

B) se respeten los modos de vida de todos sus ciudadanos, siempre que no molesten a los demás.

C) el Estado, las Comunidades y los Ayuntamientos procuren que todos los ciudadanos, especialmente los inmigrantes, cambien sus costumbres para que sean comunes a todos.

12. Las personas con discapacidad:

A) deben tener trabajos especiales para ellos.

B) siempre que sus capacidades se lo permitan, deben tener los mismos derechos que los demás

C) el Estado debe dar una atención especial para garantizar la igualdad de oportunidades.

13. Para que exista una familia, según tu opinión, lo más importante es que debe haber:

- A) un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con uno o sin hijos.
- B) una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.
- C) un vínculo afectivo entre personas que comparten un lugar de vida común.

14. La mejor manera de apoyar el crecimiento de los países pobres que dependen de la agricultura es:

- A) favorecer la creación de industrias nuevas para que no dependan de la agricultura.
- B) pagar con un precio justo sus productos para que se produzca una mejora en las condiciones de vida.
- C) recibir ayudas de los países más ricos para conseguir que la pobreza disminuya.

15. Todos los ciudadanos de los países del mundo deberían conocer su lengua materna...

- A) ... y el inglés como lengua internacional.
- B) ... y las lenguas que se hablan en su país.
- C) ... y el idioma de alguno de los países vecinos.

16. Tras una cumbre internacional, un grupo de países desarrollados llega a un acuerdo para enfrentar la lucha contra el cambio climático. ¿Cuál de las siguientes decisiones te parece que sería la más importante para conseguir este fin?

- A) que las industrias paguen menos por sus emisiones contaminantes si se instalan en los países pobres.
- B) que los países pobres inviertan más en energías renovables y menos en energías contaminantes.
- C) que los países más industrializados reduzcan sus emisiones contaminantes y que inviertan en energías limpias en los países pobres.

17. Una persona está pensando en comprarse un coche y puede elegir entre los siguientes modelos. ¿Cuál de ellos te parece mejor?:

- A) un coche barato de precio pero con un consumo alto de gasolina.

B) un coche caro de precio pero con consumo bajo de gasolina.

C) un coche más caro con un motor eléctrico que apenas consume gasolina.

18. Zelandia es un país en el que hay mucha pobreza pero tiene unas playas muy bonitas y con mucha pesca. El Gobierno de este país ha decidido atraer a turistas de otros países ¿Cuál crees que sería la mejor decisión a largo plazo para el desarrollo de ese país?

A) construir grandes hoteles en la playa con todas las comodidades para que venga el mayor número de turistas.

B) crear parques naturales en las playas y que las actividades de pesca tradicional se prohiban.

C) hacer compatible la presencia de turistas con las actividades tradicionales de pesca.

19. Se está planteando una reforma de la Organización de las Naciones Unidas, para mejorar su eficacia ¿Cuál de las siguientes opciones te parece mejor para conseguir tomar decisiones?

A) que los países que tengan más población tengan más votos.

B) que los países que dan más dinero a la ONU tengan más votos.

C) que todos los países tengan el mismo voto.

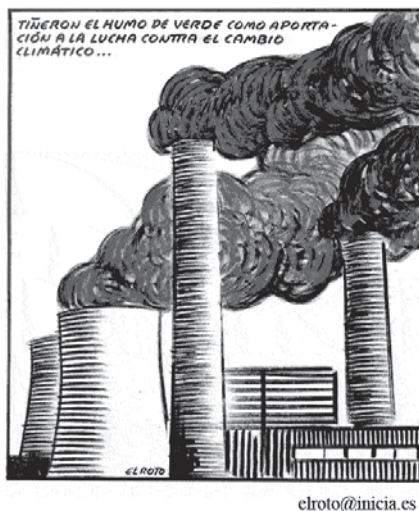
20. Birgalenia es un país con un gobierno no democrático y con un ejército muy poderoso que ha invadido a un país vecino, Tonzonia, con un gobierno democrático pero sin ejército –sólo policía- que tiene muchos recursos minerales (fundamentales para la producción de aparatos tecnológicos como teléfonos móviles, ordenadores, satélites). ¿Qué crees que deberían hacer las Naciones Unidas (ONU)?

A) mandar a un ejército formado por soldados de diferentes países para conseguir que en Birgalenia se forme un gobierno democrático y así conseguir que no se invada Tonzonia.

B) enviar una delegación de paz para obligar a los países a resolver sus diferencias llegando a un acuerdo para que compartan los recursos minerales.

C) enviar una delegación de paz para convencer a Birgalenia que se retire de Tonzonia y un ejército de paz (“cascos azules”) para defender a los ciudadanos de este país.

21. ¿Cuál es el mensaje de esta viñeta?



A) en la actualidad las industrias contaminantes están llevando a cabo muchas acciones dirigidas a proteger el medioambiente.

B) las industrias contaminantes no cuentan con los recursos suficientes para luchar contra el cambio climático.

C) la falta de responsabilidad y de compromiso real de las industrias contaminantes para proteger el medio ambiente.

22. Muchas películas de cine y tv se hacen en los países más ricos (Europa, EE.UU.) y reflejan muchos aspectos de la vida en estos países, llegando a verse en casi todo el mundo; mientras que nos llegan muy pocas películas de otros países más pobres. ¿Qué medidas podrían tomarse para hacer frente a esta situación?

A) que las películas que se hacen en los países ricos muestren también aspectos de la vida de los países pobres.

B) que las películas hechas en los países pobres se puedan ver también en todo el mundo, si es necesario con ayudas.

C) que cada país haga sus propias películas de cine y que apenas se permita ver películas hechas en otros países.

23. Los alumnos de 3º y 4º de la ESO tienen pensado montar una exposición sobre algunos temas relacionados con los distintos países en los que han nacido los estudiantes de ese instituto. ¿Qué te parece que sería más interesante?

A) que se realice una feria con las comidas más típicas de cada país.

B) que se muestren algunos de los ejemplos más importantes de su cultura (películas, música, libros, tradiciones...)

C) que se expongan eventos importantes de la historia nacional de cada país.

24. Vetonia es un país en el que el 30% de los niños que han nacido en ese país y sus padres no hablan “vetón”, el idioma oficial, sino que hablan “yuso”, la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del gobierno de Vetonia te parece mejor para la convivencia en ese país?

A) que todos los niños que hablen “yuso” vayan a colegios donde sólo se hable ese idioma.

B) que se enseñe en los colegios los dos idiomas: “vetón” y “yuso” a todos los niños.

C) que haya colegios de muchos tipos distintos y que los padres y los niños elijan a cual quieren ir.

25. Teniendo en cuenta que en la siguiente viñeta la persona que solicita empleo tiene un alto nivel de estudios, el mensaje de esta viñeta es que no existe...



A) solidaridad con las personas diferentes que tienen un buen nivel de estudios.

B) igualdad entre las personas que acceden a un puesto de trabajo.

C) respeto a la libertad de trabajo y de contratación en algunas sociedades

26. ¿Con cuál de estas opiniones estás más de acuerdo?

A) todos los hombres y mujeres tienen el derecho a obtener la nacionalidad del país donde viven y trabajan o estudian.

B) cada país puede establecer un sistema diferente para conceder la nacionalidad de ese país.

C) sólo los que han nacido en un país, pueden ser ciudadanos de ese país.

27. En un país llamado Burgundia, hubo una crisis económica muy fuerte y muchos de sus habitantes tuvieron que emigrar para trabajar en otros países. La mayoría de ellos no volvió a Burgundia, quedándose a vivir en esos países. Ahora Burgundia es un país muy rico y los nietos de quienes emigraron quieren volver a Burgundia y ser ciudadanos de pleno derecho ¿Con cuál de las siguientes frases estás más de acuerdo?

A) los nietos de los emigrantes no tienen ningún derecho porque no han nacido en el país.

B) sólo pueden vivir en Burgundia los que conozcan la lengua y las costumbres de este país.

C) si los hijos de los emigrantes podían ser ciudadanos de Burgundia, sus nietos también.

28. En el país de Truania, algunas empresas están contratando a trabajadores extranjeros, procedentes de países menos ricos. Ante esta situación, un grupo numeroso de trabajadores ha salido a la calle para protestar contra la mano de obra extranjera. En tu opinión, ¿cuál de las siguientes medidas debería de tomarse para resolver este problema?

A) que el gobierno frene la libre circulación de trabajadores entre los países.

B) que sus empleos sean protegidos, siendo primero ocupados por las personas que han nacido en ese país.

C) que las empresas contraten a los trabajadores que sean más competentes para hacer el trabajo, sin importar si son extranjeros o no.

29. En una ciudad, un grupo de chavales de 2º y 4º ESO quieren formar una asociación juvenil. ¿Qué debería hacer el alcalde?

A) no dejarles que formen la asociación juvenil, ya que pueden llegar a hacer cosas no permitidas para jóvenes de su edad.

B) apoyarles para que formen parte de asociaciones juveniles relacionadas con sus intereses y preferencias.

C) regular la participación de los jóvenes con una autorización firmada por sus padres o tutores.

30. En las épocas de crisis económicas muy graves, cuando no hay trabajo para todos, el gobierno tiene que:

A) establecer que los hombres que tienen hijos deben tener prioridad en los puestos de trabajo, ya que ellos son los que mantienen a la familia.

B) garantizar la igualdad de oportunidades laborales.

C) el gobierno no puede hacer nada, cada uno debe esforzarse y competir con el resto de la gente.

31. Un turista que está visitando España, ha tenido un accidente grave y hay que operarlo de forma urgente. En tu opinión hay que...

A) avisar a su familia para que se hagan cargo de él.

B) operarlo, ya que toda persona debe tener asistencia sanitaria gratuita que garantice su vida.

C) avisar al gobierno de su país para que cubra los gastos de la operación.

32. Los tribunales de justicia y los jueces de un país

A) sólo pueden juzgar a los ciudadanos de un país o a los que están en él.

B) deben poder juzgar todos los delitos que se cometen en el mundo.

C) únicamente deben juzgar a los ciudadanos de su propio país.

33. Para ti, la idea más acertada de "Justicia Universal" es que:

A) cada país debe establecer sus propias leyes.

B) todas las leyes deben ser universales, es decir, que se apliquen a todos los hombres y mujeres del mundo.

C) debería haber algunas leyes universales que se aplicaran a todos los hombres y mujeres del mundo y otras leyes que pueden ser diferentes en cada país.

34. Mikael tiene 25 años. En su país de origen ha habido un golpe de estado. Él está afiliado al partido político del gobierno anterior, cuyos miembros ahora son perseguidos. Decide ir a la Embajada de España para pedir asilo. ¿Qué crees que se debe hacer?

A) Mikael debe hacerse cargo de sus decisiones, ya que España no puede hacerse cargo de toda la gente que tiene problemas.

B) la Embajada debe darle refugio y facilitarle la venida a España.

C) el embajador de España debe llamar al nuevo gobierno para pedir que se garantice la seguridad de Mikael. Aunque no le puede dar efugio porque no hay sitio para todos.

35. Un derecho universal para todos debería ser....

A) poder acceder a través de internet a cualquier sitio web

B) tener un ordenador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo

C) el uso de los ordenadores de cualquier sitio (incluido el colegio o el instituto) para leer el correo electrónico o chatear (p.ej. con el Messenger)

36. Los padres de María, que tiene 12 años están preocupados por el tiempo que María pasa encerrada en su habitación chateando por el Messenger. A María no le gusta contar nada, ni de los amigos con los que chatea, ni de lo que habla con ellos a través del Messenger. Qué deberían hacer sus padres?

A) intentar convencer a María que les cuente algo de las personas y amigos con los que chatea habitualmente.

B) hacer que María use el chat únicamente en el salón y cuando sus padres estén en casa.

C) poner un programa que grabe los mensajes del chat avisándole a María.

37. Si un amigo que conociste en el chat y con el que has chateado constantemente, te pide que le dejes tu contraseña o ciertos datos privados cuando estás en el Messenger, Haboo, Facebook o Tuenti, ¿qué es lo mejor que puedes hacer?

- A) no hacerlo si esa persona no te da primero sus datos
- B) no hacerlo porque no te fías y no sabes realmente quién te la está pidiendo ni con qué fines
- C) no hacerlo porque tienes que proteger tus datos personales

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Anexo 2.
Cuestionario de validación para expertos.



**Facultad de Formación de
Profesorado y Educación**

Cuestionario de Validación para Expertos

Un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid estamos llevando a cabo una investigación cuya finalidad es conocer qué ideas tienen los estudiantes de 2º y 4º de ESO sobre algunas cuestiones relacionadas con los derechos humanos.

Queremos pedir su colaboración para validar el cuestionario que ahora le presentamos. El cuestionario se compone de 35 preguntas, cada una de las cuales tiene tres alternativas posibles de respuesta.

El cuestionario ha sido elaborado expresamente para que en cada pregunta haya una alternativa que se corresponde con una representación o concepción “cosmopolita”, otra que se corresponde con una representación o concepción “tradicional” y una tercera que se pretende neutra. En el cuadro adjunto se presenta una descripción de lo que entendemos por cada una de las dos representaciones o concepciones “cosmopolita” y “tradicional”.

TRADICIONAL	COSMOPOLITA
Enfoque más pasivo: pagar impuestos, obedecer las leyes, votar, trabajar, actuar responsablemente...	Enfoque más activo: ciudadano más orientado hacia la promoción y consecución de los DDHH y la justicia social en distintos ámbitos (local, nacional, global).
<p>Enfoque más auto-centrado, menos pro-social.</p> <ul style="list-style-type: none">- Mayor centración en los comportamientos y problemas individuales y menos interés por: derechos humanos de otras personas, reconocimiento derechos minorías, diversidad cultural, desigualdades sociales estructurales.-Menor atención al contexto en el que se desarrollan las acciones.-Estrategias individuales de resolución de conflictos y problemas.-La diversidad se considera como un elemento de dispersión de la identidad.-La responsabilidad individual, colectiva o social se fundamenta en tradiciones, normas, leyes y costumbres específicas.-La aplicación de las normas y las legislaciones debe ser propia de cada grupo cultural, estado o comunidad.	<p>Enfoque más pro-social, menos auto-centrado.</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconocimiento y defensa de los derechos humanos de otras personas más allá de cualquier exclusión o discriminación, más allá de cualquier afiliación social o política.- Trabajo colaborativo para resolver los problemas sociales y la aplicación de la justicia social.- Reconocimiento y celebración de la diferencia, diversidad, mestizaje; ser capaz de razonar y argumentar teniendo en cuenta el punto de vista de los otros.- Reconocimiento de responsabilidades colectivas (propias y compartidas y con otros) en el mundo, en línea con el fenómeno de la globalización y de mayor interconexión en distintos ámbitos (social, cultural, económico...)-Adopción de una perspectiva global y universal en lo relativo a los derechos y los deberes, reconociendo el valor del contexto.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Le pedimos que valore cada una de las alternativas de las preguntas en una escala de 1 a 9 donde 1 se correspondería con una opinión muy representativa de la concepción “tradicional” y 9, se correspondería con una opinión muy representativa de la concepción “cosmopolita”.

Le rogamos que marque con una equis (x) el punto de la escala que le parezca más apropiado para cada una de las alternativas.

8. En las elecciones al Ayuntamiento de un pueblo se presentaron 3 candidaturas que obtuvieron los siguientes concejales:

Candidatura A: 4 concejales

Candidatura B: 3 concejales

Candidatura C: 2 concejales.

Como nadie tiene la mayoría absoluta, hay un debate sobre quién tiene que ser alcalde. Y en el pueblo hay quien piensa que:

A) debe ser alcalde una persona de la Candidatura A, porque ha obtenido más votos que cada uno de las otras dos, aunque estén en contra los de B y C.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

b) puede ser alcalde alguno de los concejales de la candidatura B, que es la segunda más votada, si llegan a un acuerdo con C.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

c) debe ser alcalde cualquier concejal que obtenga más votos a favor que en contra, sean de una u otra candidatura.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

9. El Gobierno de un país debe estar formado por las personas que tienen...

A) una mejor formación, preparación para el gobierno, aunque sean jóvenes.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) más apoyo de los otros ciudadanos, aunque tengan poca formación o experiencia previa.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) mucho éxito en empresas o en negocios privados.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

10. En un sistema de gobierno democrático, lo más imprescindible es que...

A) se celebran elecciones cada cierto tiempo (4 o 5 años) para que se cambie o no el gobierno.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) haya un Parlamento o Consejo donde se discutan las Leyes entre todos los ciudadanos o sus representantes y el Gobierno.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) se respete todas las libertades individuales de los miembros de ese país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

11. Lo mejor para un país es que:

A) todos sus ciudadanos conozcan la misma lengua, tradiciones y costumbres para que se mantenga su identidad cultural.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) se respeten los modos de vida de todos sus ciudadanos, siempre que no molesten a los demás.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) el Estado, las Comunidades y los Ayuntamientos procuren que todos los ciudadanos, especialmente los inmigrantes, cambien sus costumbres para que sean comunes a todos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

12. Las personas con discapacidad:

A) deben tener trabajos especiales para ellos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) siempre que sus capacidades se lo permitan, deben tener los mismos derechos que los demás

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) el Estado debe dar una atención especial para garantizar la igualdad de oportunidades.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

13. Para que exista una familia, según tu opinión, lo más importante es que debe haber:

A) un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con uno o sin hijos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) un vínculo afectivo entre personas que comparten un lugar de vida común.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

14. La mejor manera de apoyar el crecimiento de los países pobres que dependen de la agricultura es:

A) favorecer la creación de industrias nuevas para que no dependan de la agricultura.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) pagar con un precio justo sus productos para que se produzca una mejora en las condiciones de vida.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) recibir ayudas de los países más ricos para conseguir que la pobreza disminuya.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

15. Todos los ciudadanos de los países del mundo deberían conocer su lengua materna...

A)... y el inglés como lengua internacional.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) ... y las lenguas que se hablan en su país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) ... y el idioma de alguno de los países vecinos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

16. Tras una cumbre internacional, un grupo de países desarrollados llega a un acuerdo para enfrentar la lucha contra el cambio climático. ¿Cuál de las siguientes decisiones te parece que sería la más importante para conseguir este fin?

A) que las industrias paguen menos por sus emisiones contaminantes si se instalan en los países pobres.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) que los países pobres inviertan más en energías renovables y menos en energías contaminantes.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) que los países más industrializados reduzcan sus emisiones contaminantes y que inviertan en energías limpias en los países pobres.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

17. Una persona está pensando en comprarse un coche y puede elegir entre los siguientes modelos. ¿Cuál de ellos te parece mejor?:

A) un coche barato de precio pero con un consumo alto de gasolina.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) un coche caro de precio pero con consumo bajo de gasolina.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) un coche más caro con un motor eléctrico que apenas consume gasolina.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

18. Zelandia es un país en el que hay mucha pobreza pero tiene unas playas muy bonitas y con mucha pesca. El Gobierno de este país ha decidido atraer a turistas de otros países ¿Cuál crees que sería la mejor decisión a largo plazo para el desarrollo de ese país?

A) construir grandes hoteles en la playa con todas las comodidades para que venga el mayor número de turistas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) crear parques naturales en las playas y que las actividades de pesca tradicional se prohíban.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) hacer compatible la presencia de turistas con las actividades tradicionales de pesca.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

19. Se está planteando una reforma de la Organización de las Naciones Unidas, para mejorar su eficacia ¿Cuál de las siguientes opciones te parece mejor para conseguir tomar decisiones?

A) que los países que tengan más población tengan más votos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional				Cosmopolita				

B) que los países que dan más dinero a la ONU tengan más votos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional				Cosmopolita				

C) que todos los países tengan el mismo voto.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional				Cosmopolita				

20. Birgalenia es un país con un gobierno no democrático y con un ejército muy poderoso que ha invadido a un país vecino, Tonzonia, con un gobierno democrático pero sin ejército –sólo policía- que tiene muchos recursos minerales (fundamentales para la producción de aparatos tecnológicos como teléfonos móviles, ordenadores, satélites). ¿Qué crees que deberían hacer las Naciones Unidas (ONU)?

A) mandar a un ejército formado por soldados de diferentes países para conseguir que en Birgalenia se forme un gobierno democrático y así conseguir que no se invada Tonzonia.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional				Cosmopolita				

B) enviar una delegación de paz para obligar a los países a resolver sus diferencias llegando a un acuerdo para que compartan los recursos minerales.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional				Cosmopolita				

C) enviar una delegación de paz para convencer a Birgalenia que se retire de Tonzonia y un ejército de paz (“cascos azules”) para defender a los ciudadanos de este país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

21. ¿Cuál es el mensaje de esta viñeta?



elroto@inicia.es

A) en la actualidad las industrias contaminantes están llevando a cabo muchas acciones dirigidas a proteger el medioambiente.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) las industrias contaminantes no cuentan con los recursos suficientes para luchar contra el cambio climático.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) la falta de responsabilidad y de compromiso real de las industrias contaminantes para proteger el medio ambiente.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

22. Muchas películas de cine y tv se hacen en los países más ricos (Europa, EE.UU.) y reflejan muchos aspectos de la vida en estos países, llegando a verse en casi todo el mundo; mientras que nos llegan muy pocas películas de otros países más pobres. ¿Qué medidas podrían tomarse para hacer frente a esta situación?

A) que las películas que se hacen en los países ricos muestren también aspectos de la vida de los países pobres.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) que las películas hechas en los países pobres se puedan ver también en todo el mundo, si es necesario con ayudas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) que cada país haga sus propias películas de cine y que apenas se permita ver películas hechas en otros países.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

23. Los alumnos de 3º y 4º de la ESO tienen pensado montar una exposición sobre algunos temas relacionados con los distintos países en los que han nacido los estudiantes de ese instituto. ¿Qué te parece que sería más interesante?

A) que se realice una feria con las comidas más típicas de cada país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) que se muestren algunos de los ejemplos más importantes de su cultura (películas, música, libros, tradiciones...)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) que se expongan eventos importantes de la historia nacional de cada país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

24. Vetonia es un país en el que el 30% de los niños que han nacido en ese país y sus padres no hablan “vetón”, el idioma oficial, sino que hablan “yuso”, la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del gobierno de Vetonia te parece mejor para la convivencia en ese país?

A) que todos los niños que hablen “yuso” vayan a colegios donde sólo se hable ese idioma.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) que se enseñe en los colegios los dos idiomas: “vetón” y “yuso” a todos los niños.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) que haya colegios de muchos tipos distintos y que los padres y los niños elijan a cual quieren ir.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

25. Teniendo en cuenta que en la siguiente viñeta la persona que solicita empleo tiene un alto nivel de estudios, el mensaje de esta viñeta es que no existe...



A) solidaridad con las personas diferentes que tienen un buen nivel de estudios.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) igualdad entre las personas que acceden a un puesto de trabajo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) respeto a la libertad de trabajo y de contratación en algunas sociedades

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

26. ¿Con cuál de estas opiniones estás más de acuerdo?

A) todos los hombres y mujeres tienen el derecho a obtener la nacionalidad del país donde viven y trabajan o estudian.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) cada país puede establecer un sistema diferente para conceder la nacionalidad de ese país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) sólo los que han nacido en un país, pueden ser ciudadanos de ese país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

27. En un país llamado Burgundia, hubo una crisis económica muy fuerte y muchos de sus habitantes tuvieron que emigrar para trabajar en otros países. La mayoría de ellos no volvió a Burgundia, quedándose a vivir en esos países. Ahora Burgundia es un país muy rico y los nietos de quienes emigraron quieren volver a Burgundia y ser ciudadanos de pleno derecho ¿Con cuál de las siguientes frases estás más de acuerdo?

A) los nietos de los emigrantes no tienen ningún derecho porque no han nacido en el país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) sólo pueden vivir en Burgundia los que conozcan la lengua y las costumbres de este país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) si los hijos de los emigrantes podían ser ciudadanos de Burgundia, sus nietos también.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

28. En el país de Truania, algunas empresas están contratando a trabajadores extranjeros, procedentes de países menos ricos. Ante esta situación, un grupo numeroso de trabajadores ha salido a la calle para protestar contra la mano de obra extranjera. En tu opinión, ¿cuál de las siguientes medidas debería de tomarse para resolver este problema?

A) que el gobierno frene la libre circulación de trabajadores entre los países.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) que sus empleos sean protegidos, siendo primero ocupados por las personas que han nacido en ese país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) que las empresas contraten a los trabajadores que sean más competentes para hacer el trabajo, sin importar si son extranjeros o no.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

29. En una ciudad, un grupo de chavales de 2º y 4º ESO quieren formar una asociación juvenil. ¿Qué debería hacer el alcalde?

A) no dejarles que formen la asociación juvenil, ya que pueden llegar a hacer cosas no permitidas para jóvenes de su edad.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) apoyarles para que formen parte de asociaciones juveniles relacionadas con sus intereses y preferencias.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) regular la participación de los jóvenes con una autorización firmada por sus padres o tutores.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

30. En las épocas de crisis económicas muy graves, cuando no hay trabajo para todos, el gobierno tiene que:

A) establecer que los hombres que tienen hijos deben tener prioridad en los puestos de trabajo, ya que ellos son los que mantienen a la familia.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) garantizar la igualdad de oportunidades laborales.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) el gobierno no puede hacer nada, cada uno debe esforzarse y competir con el resto de la gente.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

31. Un turista que está visitando España, ha tenido un accidente grave y hay que operarlo de forma urgente. En tu opinión hay que...

A) avisar a su familia para que se hagan cargo de él.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) operarlo, ya que toda persona debe tener asistencia sanitaria gratuita que garantice su vida.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

C) avisar al gobierno de su país para que cubra los gastos de la operación.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

32. Los tribunales de justicia y los jueces de un país

A) sólo pueden juzgar a los ciudadanos de un país o a los que están en él.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tradicional

Cosmopolita

B) deben poder juzgar todos los delitos que se cometen en el mundo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) únicamente deben juzgar a los ciudadanos de su propio país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

33. Para ti, la idea más acertada de “Justicia Universal” es que:

A) cada país debe establecer sus propias leyes.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) todas las leyes deben ser universales, es decir, que se apliquen a todos los hombres y mujeres del mundo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) debería haber algunas leyes universales que se aplicaran a todos los hombres y mujeres del mundo y otras leyes que pueden ser diferentes en cada país.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

34. Mikael tiene 25 años. En su país de origen ha habido un golpe de estado. Él está afiliado al partido político del gobierno anterior, cuyos miembros ahora son perseguidos. Decide ir a la Embajada de España para pedir asilo. ¿Qué crees que se debe hacer?

A) Mikael debe hacerse cargo de sus decisiones, ya que España no puede hacerse cargo de toda la gente que tiene problemas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) la Embajada debe darle refugio y facilitarle la venida a España.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) el embajador de España debe llamar al nuevo gobierno para pedir que se garantice la seguridad de Mikael. Aunque no le puede dar refugio porque no hay sitio para todos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

35. Un derecho universal para todos debería ser....

A) poder acceder a través de internet a cualquier sitio web

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) tener un ordenador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) el uso de los ordenadores de cualquier sitio (incluido el colegio o el instituto) para leer el correo electrónico o chatear (p.ej. con el Messenger)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

36. Los padres de María, que tiene 12 años están preocupados por el tiempo que María pasa encerrada en su habitación chateando por el Messenger. A María no le gusta contar nada, ni de los amigos con los que chatea, ni de lo que habla con ellos a través del Messenger. Qué deberían hacer sus padres?

A) intentar convencer a María que les cuente algo de las personas y amigos con los que chatea habitualmente.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) hacer que María use el chat únicamente en el salón y cuando sus padres estén en casa.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) poner un programa que grabe los mensajes del chat avisándole a María.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

37. Si un amigo que conociste en el chat y con el que has chateado constantemente, te pide que le dejes tu contraseña o ciertos datos privados cuando estás en el Messenger, Haboo, Facebook o Tuenti, ¿qué es lo mejor que puedes hacer?

A) no hacerlo si esa persona no te da primero sus datos

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

B) no hacerlo porque no te fías y no sabes realmente quién te la está pidiendo ni con qué fines

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

C) no hacerlo porque tienes que proteger tus datos personales

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tradicional					Cosmopolita			

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



Anexo 3.
Cuestionario de Representaciones
sobre la Ciudadanía para estudiantes
de Educación Secundaria Obligatoria.
Versión en euskera.



Facultad de Formación de Profesorado
y Educación

Hiritarre errepresentazioari buruzko galdetegia

Euskal Autonomia Erkidegoko DBHko 2. eta 4. mailetako ikasleentzako galdesorta

2010

Ikastetxearen izena: _____

Maila: _____

Taldea: _____

Data: _____

Madrilgo Unibertsitate Autonomoko ikertalde bat ikerketa bat eta Deustuko Unibertsitateko ikertalde bat egiten ari gara DBHko 2. eta 4. mailetako gazteek giza eskubideekin zerikusia duten zenbait konturen gainean nolako ideiak dituzten jakiteko. Horretarako, galdesorta honi erantzunez lagundu diezaguzula eskatzen dizugu. **Helburua ez da zu edo ikastetxea ebaluatzea**, gazteek gai horietaz dituzten ideiak sakonago ezagutzeko informazio baliagarria lortzea baino.

Irakurri argibideak arretaz eta, zalantzarik baduzu, galdetu inkesta egiten dizuenari.

Orain galdera batzuk egingo dizkizugu. Garrantzi handikoa da arreta eta interesa jartzea eta, batez ere, zintzo erantzutea galdetzen zaizun guztiari.

Ez dago erantzun zuzen ez okerrik. Gainera, inkesta anonimoa denez, zure erantzunak konfidentzialak izango dira. Ahal dela, ez utzi galderarik erantzun gabe: errazak dira eta nahiko denbora daukazu.

Erantzuteko modua erraza da: galdera bakoitzean gurutze bat jarri behar duzu zure erantzunari dagokion laukian.

ESKERRIK ASKO ZURE LAGUNTZAGATIK

1. Noiz jaio zinen?

Urtea _____ Hila _____ Eguna _____

2. Gizonezkoa ala emakumezkoa zara?

Gizonezkoa ☐

Emakumezkoa ☐

3. Non jaio zinen?

Espainian ☐ Autonomia Erkidegoa: _____

Beste herrialde batean ☐ Zeinetan? _____



3.1. Zenbat urte dira Espainian bizi zarela? (bat baino gutxiago bada ipini 0)

4. Zein nazionalitate duzu?

☐ Espainiarra bakarrik

☐ Espainiarra eta beste bat (zehaztu) _____

☐ Beste bat bakarrik (zehaztu) _____

5. Zein hizkuntzatan ikasi zenuen hitz egiten?

Euskaraz ☐

Gaztelaniaz ☐

Beste baten ☐

Zeinetan? _____

6. Zein hizkuntzatan hitz egiten duzue normalean etxean?

Euskaraz ☐

Gaztelaniaz ☐

Beste baten ☐

Zeinetan? _____

7. Zein da lortzea espero duzun gorengo titulazioa?

Bat bakarrik markatu

☐ DBH

☐ Batxilergoa

☐ Lanbide heziketako erdi mailako teknikaria

☐ Lanbide heziketako goi mailako teknikaria

☐ Unibertsitateko gradua edo baliokidea

☐ Masterra

☐ Doktoregoa

Orain egoera hipotetiko batzuk aurkeztuko dizkizugu. Bakoitzean hiru erantzun dituzu aukeran. Irakurri ondo enuntziatuak eta aukeratu erantzun bat bakarrik, zure pentsaera ondoen islatzen duen aukeraren ondoko laukian marka jarriz. Eta gogoratu: ez utzi galderarik erantzun gabe.

B hautagai zerrendak: 3 zinegotzi

C hautagai zerrendak: 2 zinegotzi.

Batak ere ez daukanez gehiengo absoluturik, eztabaida sortu da alkate nork izan behar duen. Herrian pentsaera hauek daude. Zeinekin zaude konformeago?

A) A hautagai zerrendako norbaitek izan behar du alkate, beste bi hautagai zerrendetako bakoitzak baino boto gehiago lortu duelako, nahiz eta B eta C hautagai zerrendetakoak kontra egon.

B) B hautagai zerrendako zinegotzietako bat izan daiteke alkatea, boto gehien lortu duen bigarrena izanik, C-rekin akordiora iristen badira.

C) Aldeko boto gehien lortzen duen edozein zinegotzi izan daiteke alkatea, ez dio axola zein zerrendatakoa den.

9. Nolako pertsonak osatu behar dute herrialde bateko gobernuak?

A) Gobernurako prestakuntza hobea dutenek, nahiz eta gazteak izan.

B) Herritarren babesik handiena dutenek, nahiz eta prestakuntza eta esperientzia gutxi eduki.

C) Enpresa edo negozio pribatuetan arrakasta handia dutenek.

10. Gobernu sistema demokratiko batean, zer da beharrezkoena?

A) Aldian-aldean (4-5 urterik behin) hauteskundeak egitea, gobernuak aldatzeko aukera egoteko.

B) Parlamentua edo Kontseilua egotea, herritarrek edo haien ordezkariak eta gobernuak legeak eztabaidatzeko.

C) Herrialde horretako kideen askatasun indibidual guztiak errespetatzea.

11. Zer da onena herrialde batentzat?

A) Herritar guztiek hizkuntza bera eta tradizio eta ohitura berberak ezagutzea, kultur nortasunari eusteko.

B) Herritar guztien bizimoduak errespetatzea, baldin eta besteei trabarik sortzen ez badiete.

C) Estatuak, autonomia erkidegoak eta udalak saiatzea herritar guztiek, etorkinek batez ere, beren ohiturak alda ditzaten, denek ohitura berdinak edukitzeko.

12. Ezgaitasunak dituzten pertsonak...

A) eurentzako lan bereziak eduki behar dituzte.

B) euren gaitasunek horretarako modua ematen badiete, beste jendeak dituen eskubide berberak eduki behar dituzte.

C) Estatuak arreta berezia eman behar die, aukera berdintasuna bermatzeko.

13. Familia bat existitzeko, zure ustez, zer da funtsezkoa egotea?

A) Emakume bat eta gizon bat, ezkontuta, seme-alabekin edo seme-alabarik gabe.

B) Familia osatzea erabaki duen pertsona bikote bat, bikotekideak edozein sexutakoak direla.

C) Pertsona batzuek bizilekua konpartitzea eta haien artean afektibitatezko lotura egotea.

14. Nekazaritzatik bizi diren herrialde txiroen garapenari laguntzeko modurik onena zein da?

A) Industria berriak sor daitezen bultzatzea, nekazaritzaren menpe ez egoteko.

B) Prezio zuzena ordaintzea haien produktuen truke, haien bizi baldintzak hobetzeko.

C) Herrialde aberatsagoetatik laguntzak jasotzea, pobrezia murriztu dadin lortzeko.

15. Munduko herrialdeetako herritar guztiek ezagutu beharko lituzkete beren ama hizkuntza...

a).eta ingelesa, nazioarteko hizkuntza den aldetik.

B) eta euren herrialdean hitz egiten diren hizkuntzak.

C) eta ondoko herrialdeetako hizkuntzaren bat.

16. Nazioarteko biltzar baten ondoren, herrialde garatu batzuk klima aldagetari aurre egiteko akordio batera heldu dira. Erabaki hauetatik, zein izango litzateke garrantzitsuena helburu hori lortzeko?

A) Industriek gutxiago ordaintzea isurpen kutsagarriengatik, industria horiek herrialde txiroetan jartzen badira.

B) Herrialde txiroek gehiago inbertitzea energia berriztagarrietan eta gutxiago energia kutsagarrietan.

C) Herrialderik industrializatuenean beren isurpen kutsagarriak gutxitzea eta herrialde txiroetan energia garbieran inbertitzea.

17. Batek autoa erosteko asmoa dauka eta modelo batzuk ditu aukeran. Zein da onena, zure iritziz?

- A) Auto merkea baina gasolina asko kontsumitzen duena.
- B) Auto garestia baina gasolina gutxi kontsumitzen duena.
- C) Auto garestiagoa, baina gasolinarik ia kontsumitzen ez duen motor elektrikoa daukana.

18. Zelandia izeneko herrialdean pobrezia handia dago, baina arrantza asko eta hondartza politak ditu. Herrialde horretako gobernuak beste herrialde batzuetako turistak erakartzea erabaki du. Zure ustez, zein izango litzateke erabakirik egokiena epe luzera herrialde horren garapena bultzatzeko?

- A) Hotel handi eta erosoak egitea hondartzan, ahalik eta turista gehien etortzeko.
- B) Hondartzetan parke naturalak sortzea eta betiko arrantza debekatzeko.
- C) Turistak eta betiko arrantza bateragarri egitea.

19. Nazio Batuen Erakundearen erreforma egin nahi da, haren eraginkortasuna hobetzeko. Aukera hauen artean zein da egokiena, zure ustez, erabakiak hartzeko?

- A) Herritar gehiago dituzten herrialdeek boto gehiago edukitzea.
- B) NBEri diru gehiago ematen dioten herrialdeek boto gehiago edukitzea.
- C) Herrialde guztiek boto kopuru berdina edukitzea.

20. Birgaleniako gobernuak ez da demokratikoa eta armada indartsua dauka. Ondoko herrialdeak, Tonzoniak, gobernu demokratikoa dauka eta ez dauka armadarik (polizia bakarrik), baina baliabide mineral asko ditu (behar-beharrezkoak hainbat gailu teknologiko egiteko: telefono mugikorak, ordenagailuak, sateliteak...). Birgaleniak Tonzonia inbaditu du. Zure ustez, zer egin beharko luke Nazio Batuen Erakundeak (NBE)?

- A) Hainbat herritako soldaduz osatutako armada bidali, Birgalenian gobernu demokratikoa sor dadin lortzeko eta, horrela, Birgaleniak Tonzonia ez inbaditzeko.
- B) Bake ordezkaritza bat bidali, bi herrialdeak baliabide mineralak partekatzeko akordio bat sinatzera behartzeko.

C) Bake ordezkaria bat bidali, Birgalenia Tonzoniatik irten dadin konbentzitzeko, eta bake armada (“kasko urdinak”) bidali Tonzoniako herritarrek defendatzeko.

21. Zein da bineta honen mezua?



elroto@inicia.es

“Mundua berdez tintatu zuten, klima aldaketaren kontrako borrokan laguntzeko.”

A) Gaur egun, kutsatzen duten industrien ingurumena babesteko ekintza asko egiten dutela.

B) Kutsatzen duten industrien ez daukatela behar adina baliabide klima aldaketaren kontra borrokatzeko.

C) Kutsatzen duten industrien ardura eta konpromiso falta ingurumena babesteko.

22. Zinemako eta telebistako film asko eta asko herrialderik aberatsenetan (Europar eta Estatu Batuetan) egiten dira, herrialde horietako bizimodua islatuz, eta ia mundu guztian ikusten dira; herrialde pobreetatik, berriz, oso film gutxi heltzen zaizkigu. Nolako neurriak har daitezke egoera horri aurre egiteko?

A) Herrialde aberatsenetan egiten diren filmetan herrialde txiroetako bizimodua ere agertzea.

B) Herrialde txiroetan egindako filmak mundu guztian ikusi ahal izatea, beharrezkoa izanez gero horretarako laguntzaz emanda.

C) Herrialde bakoitzak bere filmak egitea eta beste herrialde batzuetako filmak ikusteko baimenik ia ez ematea.

23. DBHko 3. eta 4. mailako ikasleek erakusketa antolatu nahi dute ikastetxeko ikasleen sorteriei buruz. Zure ustetan, zer izango litzateke interesgarriagoa?

A) Azoka bat antolatzea herrialde bakoitzeko janari tipikoekin.

B) Herrialde horietako kultur erakusgarri garrantzitsu batzuk erakustea (filmak, musika, liburuak, tradizioak...).

C) Herrialde bakoitzaren historiako gertaera garrantzitsuak erakustea.

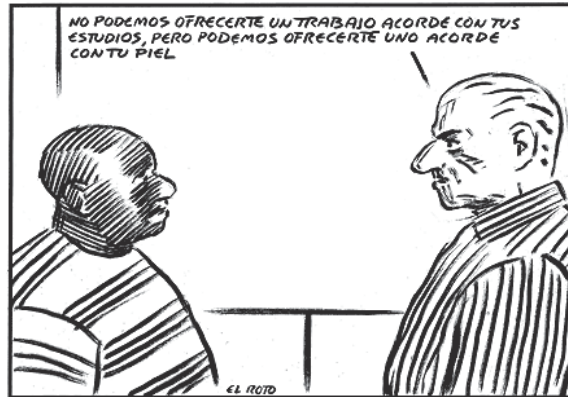
24. Betonia herrialde bat da. Bertan jaio diren umeen %30ek eta haien gurasoek ez dute bertako hizkuntza ofizialean, hau da, betonieraz hitz egiten; susieraz hitz egiten dute, ondoan dagoen Susiar Errepublikako hizkuntza ofizialean. Betoniako gobernuaren zein proposamen iruditzen zaizu hobe herrialde horretako bizikidetzarako?

A) Susieraz hitz egiten duten ume guztiak hizkuntza hori bakarrik erabiltzen duten ikastetxetara joatea.

B) Ikastetxeetan bi hizkuntzak irakastea haur guztiei: betoniera eta susiera.

C) Era askotako ikastetxeak egotea eta gurasoek eta hurrek aukeratzea zein ikastetxetara joan nahi duten.

25. Beheko binetan, lan eske joan den pertsonak ikasketa maila altua dauka eta enpresariak honela erantzun dio: “Ezin dizugu eskaini zure ikasketekin bat datorren lanposturik, baina zure azalarekin bat datorren lanen bat eskain diezazukegu”. Zein da binetaren mezua?



- A) Ez dagoela elkartasunik ikasketa maila ona duten baina ezberdinak diren pertsonekin.
- B) Ez dagoela berdintasunik lanpostu bat lortu nahi duten pertsonen artean.
- C) Gizarte batzuetan ez dela errespetatzen lan egiteko eta kontratatzeko askatasuna.

26. Zein iritzirekin zaude konformeago?

- A) Gizon eta emakume guztiek dute bizi diren eta lan egiten edo ikasten duten herrialdeko nazionalitatea lortzeko eskubidea.
- B) Herrialde bakoitzak bere sistema ezar dezake bertako nazionalitatea emateko.
- C) Herrialdean jaio direnak baino ezin dira izan bertako herritarrak.

27. Burgundia izeneko herrialde batean, krisi ekonomiko latza egon zen eta herritar askok beste herrialde batzuetara emigratu behar izan zuten. Gehienak ez ziren Burgundiara itzuli eta herrialde horietan gelditu ziren bizitzen. Orain Burgundia herrialde aberatsa da eta emigratu zutenen lobek Burgundiara itzuli nahi dute bertako eskubide osoko herritar izateko. Esaldi hauetatik zeinekin zaude konformeago?

- A) Emigranteen lobek ez daukate eskubiderik, ez direlako herrialde horretan jaio.
- B) Burgundiako hizkuntza eta ohiturak ezagutzen dituztenak baino ezin dira bizi bertan.
- C) Emigranteen seme-alabek Burgundiako herritar izateko aukera bazuten, haien lobek ere bai.

28. Truania izeneko herrialdean, enpresa batzuek herrialde pobreagoetako langile kanpotarrak kontratatzen dituzte. Egoera horren aurrean, langile asko kalera atera dira atzerriko langileen kontra protesta egiteko. Zure iritziz, hurrengo neurrietatik zein hartu beharko litzateke arazoa konpontzeko?

- A) Gobernuak herrialdeen arteko langileen joan-etorri askea gelditzea.
- B) Herrialdeko lanpostuak babestea eta bertan jaiotakoek lehentasuna edukitzea lanpostuak hartzeko.
- C) Enpresek lana egiteko egokienak diren langileak kontratatzea, atzerritarrak diren ala ez diren begiratu gabe.

29. Hiri batean, DBHko 2. eta 4. mailetako gazte talde batek gazteen elkarte bat sortu nahi du. Zer egin beharko luke alkateak?

- A) Ez lieke utzi behar gazte elkarte hori sortzen, adin horretako gazteentzat debekatuta dauden gauzak egin litzakete eta.
- B) Laguntza eman beharko lieke, haien asmo eta interesekin zerikusia duten gazte elkarteetako kide izan daitezen.
- C) Gazteen parte hartzea arautu beharko luke, gurasoek edo tutoreek sinatutako baimen baten bidez.

30. Krisi ekonomiko larriak daudenean, jende guztiarentzako lanik ez dagoenean, zer egin behar du gobernuak?

- A) Seme-alabak dituzten gizonei lanpostuak betetzeko lehentasuna eman, familia haiek mantendu behar dute eta.
- B) Lan egiteko aukera berdintasuna bermatu.
- C) Gobernuak ezin du ezer egin, norberari dagokio ahalegintzea eta beste jendearekin lehiatzea.

31. Espainiara etorri den turista batek istripu larria eduki du eta ebakuntza egin behar zaio berehala. Zure ustez, zer egin behar da?

- A) Senideei abisatu, haiek arduratu daitezen.
- B) Ebakuntza egin, pertsona guztiek izan behar baitute bizitza bermatuko dien doako osasun laguntza.

C) Haren herrialdeko gobernuari abisatu, ebakuntzaren gastuak bere gain har ditzan.

32. Herrialde bateko auzitegiek eta epaileek...

A) herrialde horretako herritarrak eta herrialde horretan dauden pertsonak baino ezin dituzte epaitu.

B) munduan egiten diren delitu guztiak epaitzeko eskumena eduki behar dute.

C) herrialde horretako herritarrak baino ez dituzte epaitu behar.

33. Zein da, zure ustez, “justizia unibertsala”ren ideiarik egokiena?

A) Herrialde bakoitzak bere legeak ezartzea.

B) Lege guztiak unibertsalak izatea, hau da, munduko gizon-emakume guztiei aplikatzea.

C) Lege unibertsal batzuk egotea, munduko gizon-emakume guztiei aplikatu beharrekoak, eta herrialde bakoitzeko beste lege batzuk egotea.

34. Mikaelek 25 urte ditu. Bere jaioerrian estatu kolpea egon da. Bera lehengo gobernuaren alderdi politikoko kidea da eta orain alderdi horretako kideek jazarpena pairatzen dute. Espainiako enbaxadara joatea erabaki du, asilo eske. Zure ustez, zer egin behar da?

a) Mikaelek bere erabakien erantzukizuna hartu behar du; izan ere, Espainiak ezin du arazoak dituen jende guztiaren ardura hartu.

B) Enbaxadak aterpea eta Espainiara etortzeko erraztasunak eman behar dizkio.

C) Espainiako enbaxadoreak gobernu berriari deitu behar dio Mikaelen segurtasuna bermatuta egon dadila eskatzeko, nahiz eta aterperik ez eman, jende guztiarentzako lekuri ez dagoelako.

35. Hauetako zein izan beharko litzateke eskubide unibertsala?

A) Interneten bidez edozein webgunetan sartu ahal izatea.

B) Ordenagailu azkarra edukitzea, webgune asko ikusi ahal izateko denbora gutxian.

C) Edozein lekutako ordenagailuak erabiltzea (ikastetxeak barne), posta elektronikoa irakurtzeko edo txateatzeko (Messengerren, esaterako).

36. Mariak 12 urte ditu eta haren gurasoak arduratuta daude Mariak denbora asko ematen duelako bere gelan sartuta Messengerren txateatzen. Mariari ez zaio gustatzen gauzak kontatzea, ez norekin ibiltzen den txateatzen, ez zertaz hitz egiten duen Messengerren bidez. Zer egin beharko lukete gurasoek?

A) Saiatu Maria konbentzitzen txateko lagunei buruz zerbait esateko.

B) María behartu Messenger egongelan eta gurasoak etxean daudenean bakarrik erabiltzera.

C) Txateko mezuak grabatzeko programa bat jarri, María jakinaren gainean jarrita.

37. Txatean ezagutu zenuen lagun batek, zurekin txateatzen sarri ibiltzen denak, zure pasahitza edo datu pribatu batzuk eskatzen badizkizu Messengerren, Haboon, Facebooken edo Tuentin, zer da egin dezakezun gauzarik onena?

A) Ez eman, lehenengo pertsona horrek bere datuak ematen ez badizkizu.

B) Ez eman, ez zarela fidatzen eta ez dakizulako benetan nor den eskaera egin dizuna eta zertarako nahi duen informazio hori?

C) Ez eman, zure datu pertsonalak babestu behar dituzulako.

ESKERRIK ASKO ZURE LAGUNTZAGATIK



Anexo 4.
Cuestionario de Representaciones sobre
la Ciudadanía para profesores de Educación
Secundaria Obligatoria.



Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación

Tatiana García Vélez

Cuestionario de Representaciones de la Ciudadanía

Cuestionario dirigido a profesores de Educación Secundaria Obligatoria.

2011

Nombre del Instituto:

Materia que imparte:

Cursos a los que imparte: _____

Fecha: _____

Un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Deusto estamos llevando a cabo una investigación cuya finalidad es conocer qué ideas tienen los profesores de ESO sobre algunas cuestiones relacionadas con los derechos humanos. Para ello queremos pedir tu colaboración respondiendo al cuestionario que ahora te presentamos. **No se pretende evaluar ni a ti ni al instituto**, sino obtener información útil para conocer más en profundidad las ideas de los profesores sobre estos temas.

Lee atentamente las instrucciones y, si tienes alguna duda, pregunta a la persona que está aplicando la encuesta.

A continuación te vamos a hacer algunas preguntas. Es importante que pongas atención e interés y, sobre todo, que respondas con sinceridad a todo lo que se pregunta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Además, puesto que el cuestionario es anónimo, tus respuestas serán confidenciales y anónimas. Intenta no dejar ninguna cuestión sin contestar: son fáciles y tienes tiempo suficiente.

La forma de responder es sencilla, para cada cuestión debes marcar la casilla que se corresponda con tu respuesta.

1. ¿En qué fecha naciste?

Día _____ Mes _____ Año _____

2. ¿Eres hombre o mujer?

Hombre ☐

Mujer ☐

3. ¿En dónde has nacido?

España ☐ Comunidad Autónoma _____

Otro país ☐ ¿Cuál? _____



3.1. ¿Desde hace cuántos años vives en España? (si es menos de uno pon 0)

4. ¿Cuál es tu nacionalidad?

☐ Sólo española

☐ Española y otra (especificar) _____

☐ Sólo otra (especificar) _____

5. ¿En qué lengua aprendiste a hablar?

Castellano ☐

Otra ☐ ¿Cuál? _____

6. ¿Qué lengua se habla habitualmente en tu casa?

Castellano ☐

Otra ☐ ¿Cuál? _____

7. ¿Cuál es la titulación máxima que esperas alcanzar?

Señala sólo una

☐ ESO

☐ Bachiller

☐ Técnico Medio de Formación Profesional

☐ Técnico Superior de Formación Profesional

☐ Grado Universitario o equivalente

☐ Master

☐ Doctorado

A continuación te vamos a presentar una serie de situaciones hipotéticas. Cada una tiene 3 opciones de respuesta. Lee bien los enunciados y elige sólo una opción, marcando la casilla que mejor refleja lo que tú piensas. Y recuerda, no dejes ninguna pregunta sin contestar.

8. En las elecciones al Ayuntamiento de un pueblo se presentaron 3 candidaturas que obtuvieron los siguientes concejales:

Candidatura A: 4 concejales

Candidatura B: 3 concejales

Candidatura C: 2 concejales.

Como nadie tiene la mayoría absoluta, hay un debate sobre quién tiene que ser alcalde. Y en el pueblo hay quien piensa que:

A) debe ser alcalde una persona de la Candidatura A, porque ha obtenido más votos que cada uno de las otras dos, aunque estén en contra los de B y C.

b) puede ser alcalde alguno de los concejales de la candidatura B, que es la segunda más votada, si llegan a un acuerdo con C.

c) debe ser alcalde cualquier concejal que obtenga más votos a favor que en contra, sean de una u otra candidatura.

9. El Gobierno de un país debe estar formado por las personas que tienen...

A) una mejor formación, preparación para el gobierno, aunque sean jóvenes.

B) más apoyo de los otros ciudadanos, aunque tengan poca formación o experiencia previa.

C) mucho éxito en empresas o en negocios privados.

10. En un sistema de gobierno democrático, lo más imprescindible es que...

A) se celebran elecciones cada cierto tiempo (4 o 5 años) para que se cambie o no el gobierno.

B) haya un Parlamento o Consejo donde se discutan las Leyes entre todos los ciudadanos o sus representantes y el Gobierno.

C) se respete todas las libertades individuales de los miembros de ese país.

11. Lo mejor para un país es que:

A) todos sus ciudadanos conozcan la misma lengua, tradiciones y costumbres para que se mantenga su identidad cultural.

B) se respeten los modos de vida de todos sus ciudadanos, siempre que no molesten a los demás.

C) el Estado, las Comunidades y los Ayuntamientos procuren que todos los ciudadanos, especialmente los inmigrantes, cambien sus costumbres para que sean comunes a todos.

12. Las personas con discapacidad:

A) deben tener trabajos especiales para ellos.

B) siempre que sus capacidades se lo permitan, deben tener los mismos derechos que los demás

C) el Estado debe dar una atención especial para garantizar la igualdad de oportunidades.

13. Para que exista una familia, según tu opinión, lo más importante es que debe haber:

- A) un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con uno o sin hijos.
- B) una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.
- C) un vínculo afectivo entre personas que comparten un lugar de vida común.

14. La mejor manera de apoyar el crecimiento de los países pobres que dependen de la agricultura es:

- A) favorecer la creación de industrias nuevas para que no dependan de la agricultura.
- B) pagar con un precio justo sus productos para que se produzca una mejora en las condiciones de vida.
- C) recibir ayudas de los países más ricos para conseguir que la pobreza disminuya.

15. Todos los ciudadanos de los países del mundo deberían conocer su lengua materna...

- A)... y el inglés como lengua internacional.
- B) ... y las lenguas que se hablan en su país.
- C) ... y el idioma de alguno de los países vecinos.

16. Tras una cumbre internacional, un grupo de países desarrollados llega a un acuerdo para enfrentar la lucha contra el cambio climático. ¿Cuál de las siguientes decisiones te parece que sería la más importante para conseguir este fin?

- A) que las industrias paguen menos por sus emisiones contaminantes si se instalan en los países pobres.
- B) que los países pobres inviertan más en energías renovables y menos en energías contaminantes.
- C) que los países más industrializados reduzcan sus emisiones contaminantes y que inviertan en energías limpias en los países pobres.

17. Una persona está pensando en comprarse un coche y puede elegir entre los siguientes modelos. ¿Cuál de ellos te parece mejor?:

- A) un coche barato de precio pero con un consumo alto de gasolina.

B) un coche caro de precio pero con consumo bajo de gasolina.

C) un coche más caro con un motor eléctrico que apenas consume gasolina.

18. Zelandia es un país en el que hay mucha pobreza pero tiene unas playas muy bonitas y con mucha pesca. El Gobierno de este país ha decidido atraer a turistas de otros países ¿Cuál crees que sería la mejor decisión a largo plazo para el desarrollo de ese país?

A) construir grandes hoteles en la playa con todas las comodidades para que venga el mayor número de turistas.

B) crear parques naturales en las playas y que las actividades de pesca tradicional se prohiban.

C) hacer compatible la presencia de turistas con las actividades tradicionales de pesca.

19. Se está planteando una reforma de la Organización de las Naciones Unidas, para mejorar su eficacia ¿Cuál de las siguientes opciones te parece mejor para conseguir tomar decisiones?

A) que los países que tengan más población tengan más votos.

B) que los países que dan más dinero a la ONU tengan más votos.

C) que todos los países tengan el mismo voto.

20. Birgalenia es un país con un gobierno no democrático y con un ejército muy poderoso que ha invadido a un país vecino, Tonzonia, con un gobierno democrático pero sin ejército –sólo policía- que tiene muchos recursos minerales (fundamentales para la producción de aparatos tecnológicos como teléfonos móviles, ordenadores, satélites). ¿Qué crees que deberían hacer las Naciones Unidas (ONU)?

A) mandar a un ejército formado por soldados de diferentes países para conseguir que en Birgalenia se forme un gobierno democrático y así conseguir que no se invada Tonzonia.

B) enviar una delegación de paz para obligar a los países a resolver sus diferencias llegando a un acuerdo para que compartan los recursos minerales.

C) enviar una delegación de paz para convencer a Birgalenia que se retire de Tonzonia y un ejército de paz (“cascos azules”) para defender a los ciudadanos de este país.

21. ¿Cuál es el mensaje de esta viñeta?



elroto@inicia.es

A) en la actualidad las industrias contaminantes están llevando a cabo muchas acciones dirigidas a proteger el medioambiente.

B) las industrias contaminantes no cuentan con los recursos suficientes para luchar contra el cambio climático.

C) la falta de responsabilidad y de compromiso real de las industrias contaminantes para proteger el medio ambiente.

22. Muchas películas de cine y tv se hacen en los países más ricos (Europa, EE.UU.) y reflejan muchos aspectos de la vida en estos países, llegando a verse en casi todo el mundo; mientras que nos llegan muy pocas películas de otros países más pobres. ¿Qué medidas podrían tomarse para hacer frente a esta situación?

A) que las películas que se hacen en los países ricos muestren también aspectos de la vida de los países pobres.

B) que las películas hechas en los países pobres se puedan ver también en todo el mundo, si es necesario con ayudas.

C) que cada país haga sus propias películas de cine y que apenas se permita ver películas hechas en otros países.

23. Los alumnos de 3º y 4º de la ESO tienen pensado montar una exposición sobre algunos temas relacionados con los distintos países en los que han nacido los estudiantes de ese instituto. ¿Qué te parece que sería más interesante?

A) que se realice una feria con las comidas más típicas de cada país.

B) que se muestren algunos de los ejemplos más importantes de su cultura (películas, música, libros, tradiciones...)

C) que se expongan eventos importantes de la historia nacional de cada país.

24. Vetonia es un país en el que el 30% de los niños que han nacido en ese país y sus padres no hablan “vetón”, el idioma oficial, sino que hablan “yuso”, la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del gobierno de Vetonia te parece mejor para la convivencia en ese país?

A) que todos los niños que hablen “yuso” vayan a colegios donde sólo se hable ese idioma.

B) que se enseñe en los colegios los dos idiomas: “vetón” y “yuso” a todos los niños.

C) que haya colegios de muchos tipos distintos y que los padres y los niños elijan a cual quieren ir.

25. Teniendo en cuenta que en la siguiente viñeta la persona que solicita empleo tiene un alto nivel de estudios, el mensaje de esta viñeta es que no existe...



A) solidaridad con las personas diferentes que tienen un buen nivel de estudios.

B) igualdad entre las personas que acceden a un puesto de trabajo.

C) respeto a la libertad de trabajo y de contratación en algunas sociedades

26. ¿Con cuál de estas opiniones estás más de acuerdo?

A) todos los hombres y mujeres tienen el derecho a obtener la nacionalidad del país donde viven y trabajan o estudian.

B) cada país puede establecer un sistema diferente para conceder la nacionalidad de ese país.

C) sólo los que han nacido en un país, pueden ser ciudadanos de ese país.

27. En un país llamado Burgundia, hubo una crisis económica muy fuerte y muchos de sus habitantes tuvieron que emigrar para trabajar en otros países. La mayoría de ellos no volvió a Burgundia, quedándose a vivir en esos países. Ahora Burgundia es un país muy rico y los nietos de quienes emigraron quieren volver a Burgundia y ser ciudadanos de pleno derecho ¿Con cuál de las siguientes frases estás más de acuerdo?

A) los nietos de los emigrantes no tienen ningún derecho porque no han nacido en el país.

B) sólo pueden vivir en Burgundia los que conozcan la lengua y las costumbres de este país.

C) si los hijos de los emigrantes podían ser ciudadanos de Burgundia, sus nietos también.

28. En el país de Truania, algunas empresas están contratando a trabajadores extranjeros, procedentes de países menos ricos. Ante esta situación, un grupo numeroso de trabajadores ha salido a la calle para protestar contra la mano de obra extranjera. En tu opinión, ¿cuál de las siguientes medidas debería de tomarse para resolver este problema?

A) que el gobierno frene la libre circulación de trabajadores entre los países.

B) que sus empleos sean protegidos, siendo primero ocupados por las personas que han nacido en ese país.

C) que las empresas contraten a los trabajadores que sean más competentes para hacer el trabajo, sin importar si son extranjeros o no.

29. En una ciudad, un grupo de chavales de 2º y 4º ESO quieren formar una asociación juvenil. ¿Qué debería hacer el alcalde?

A) no dejarles que formen la asociación juvenil, ya que pueden llegar a hacer cosas no permitidas para jóvenes de su edad.

B) apoyarles para que formen parte de asociaciones juveniles relacionadas con sus intereses y preferencias.

C) regular la participación de los jóvenes con una autorización firmada por sus padres o tutores.

30. En las épocas de crisis económicas muy graves, cuando no hay trabajo para todos, el gobierno tiene que:

A) establecer que los hombres que tienen hijos deben tener prioridad en los puestos de trabajo, ya que ellos son los que mantienen a la familia.

B) garantizar la igualdad de oportunidades laborales.

C) el gobierno no puede hacer nada, cada uno debe esforzarse y competir con el resto de la gente.

31. Un turista que está visitando España, ha tenido un accidente grave y hay que operarlo de forma urgente. En tu opinión hay que...

A) avisar a su familia para que se hagan cargo de él.

B) operarlo, ya que toda persona debe tener asistencia sanitaria gratuita que garantice su vida.

C) avisar al gobierno de su país para que cubra los gastos de la operación.

32. Los tribunales de justicia y los jueces de un país

A) sólo pueden juzgar a los ciudadanos de un país o a los que están en él.

B) deben poder juzgar todos los delitos que se cometen en el mundo.

C) únicamente deben juzgar a los ciudadanos de su propio país.

33. Para ti, la idea más acertada de "Justicia Universal" es que:

A) cada país debe establecer sus propias leyes.

B) todas las leyes deben ser universales, es decir, que se apliquen a todos los hombres y mujeres del mundo.

C) debería haber algunas leyes universales que se aplicaran a todos los hombres y mujeres del mundo y otras leyes que pueden ser diferentes en cada país.

34. Mikael tiene 25 años. En su país de origen ha habido un golpe de estado. Él está afiliado al partido político del gobierno anterior, cuyos miembros ahora son perseguidos. Decide ir a la Embajada de España para pedir asilo. ¿Qué crees que se debe hacer?

A) Mikael debe hacerse cargo de sus decisiones, ya que España no puede hacerse cargo de toda la gente que tiene problemas.

B) la Embajada debe darle refugio y facilitarle la venida a España.

C) el embajador de España debe llamar al nuevo gobierno para pedir que se garantice la seguridad de Mikael. Aunque no le puede dar efugio porque no hay sitio para todos.

35. Un derecho universal para todos debería ser....

A) poder acceder a través de internet a cualquier sitio web

B) tener un ordenador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo

C) el uso de los ordenadores de cualquier sitio (incluido el colegio o el instituto) para leer el correo electrónico o chatear (p.ej. con el Messenger)

36. Los padres de María, que tiene 12 años están preocupados por el tiempo que María pasa encerrada en su habitación chateando por el Messenger. A María no le gusta contar nada, ni de los amigos con los que chatea, ni de lo que habla con ellos a través del Messenger. Qué deberían hacer sus padres?

A) intentar convencer a María que les cuente algo de las personas y amigos con los que chatea habitualmente.

B) hacer que María use el chat únicamente en el salón y cuando sus padres estén en casa.

C) poner un programa que grabe los mensajes del chat avisándole a María.

37. Si un amigo que conociste en el chat y con el que has chateado constantemente, te pide que le dejes tu contraseña o ciertos datos privados cuando estás en el Messenger, Haboo, Facebook o Tuenti, ¿qué es lo mejor que puedes hacer?

- A) no hacerlo si esa persona no te da primero sus datos
- B) no hacerlo porque no te fías y no sabes realmente quién te la está pidiendo ni con qué fines
- C) no hacerlo porque tienes que proteger tus datos personales

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN





